Clareira luminosa

Coordenação da coleção
Leituras sobre educação:
Celia Giglio e Melvina Araújo

Clareira luminosa

Arte, curiosidade e imaginação na infância

Betania Libanio Dantas de Araujo
Érica Aparecida Garrutti de Lourenço
(organizadoras)

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza
Editora assistente: Danielly de Jesus Teles
Projeto gráfico, diagramação e capa: Danielly de Jesus Teles
Assistente acadêmica: Bruna Marques
Revisão: Alexandra Colontini

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C541

Clareira luminosa [recurso eletrônico] : arte, curiosidade e imaginação na infância / organização Betania Libanio Dantas de Araujo , Érica Aparecida Garrutti de Lourenço. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2017.
recurso digital

Formato: ebook
Requisitos do sistema:
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7939-496-6 (recurso eletrônico)

1. Educação artística (Ensino fundamental) - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de ensino fundamental - Formação. 4. Professores de arte - Formação. 5. Arte - Educação - Filosofia. 6. Artes e crianças. 7. Educação Infantil. 8. Livros eletrônicos. I. Araujo, Betania Libanio Dantas de. II. Lourenço, Érica Aparecida Garrutti de.

17-43644 CDD: 370.7122
CDU: 371.133

ALAMEDA CASA EDITORIAL
Rua 13 de Maio, 353 – Bela Vista
CEP 01327-000 – São Paulo, SP
Tel. (11) 3012-2403
www.alamedaeditorial.com.br

Sumário

Apresentação

O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida.

BENJAMIN, 1985, p. 212

Este livro é concebido, em sua inspiração, a partir de um grande sonho que, alimentado por vários meses, no ano de 2014, pôde sair do papel em 2015, o curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte (EIIA), semipresencial, idealizado por docentes da Unifesp numa parceria entre Secretaria de Educação Básica (Ministério da

Educação) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) para professores que atuavam na Educação Infantil nas redes municipais de São Paulo e Guarulhos.

Referimo-nos à experiência do curso como um sonho porque fôra a base de todo o seu planejamento o que nos ocorria como central na atuação do professor com crianças pequenas em Artes: o ser e se descobrir nas artes, o refletir e o fazer pedagógico e a centralidade na criança – afinal infância, como nos diz Marina Célia Moraes Dias (2003, p. 231), "é quando tudo começa, quando a vida fica grávida do mundo", projeto abraçado fortemente por toda a equipe do curso. Já em sua concepção, o EIIA tomou forma pelas muitas mãos que se entrelaçavam em tal busca: professores formadores e pesquisadores, tutoras, supervisor, coordenadoras, secretárias, designers e professores cursistas. Cada um deixou um pouco de Si e do Outro também levou.

Nestas palavras de introdução, podemos dizer que, valendo-nos das palavras de Larrosa, no EIIA todos(as) passamos pelo par na educação da experiência, como algo que nos alcançou, nos aconteceu, nos significou e nos transformou. Permitiu que nos colocássemos em estado de devaneio, de descoberta de si no universo das artes, de escuta e observação, de estudo, pesquisa e discussão acerca das práticas pedagógicas, de compartilhamento e que nos entregássemos com motivação e entusiasmo na ação de fazer experiência nas artes com crianças pequenas.

Os principais pressupostos que nortearam o planejamento e todo o desenvolvimento do curso permearam a cultura da(s) infância(s) e da arte na educação do olhar sensível. A educação da imaginação, as vivências imaginativas das infâncias e a experiência cultural intencionavam o despertar dos sentidos.

Para aguçar ainda mais um professor-leitor ávido por conhecer particularidades da mediação em artes com as crianças da Educação Infantil, articulamos os diversos espaços de saberes da educação em arte para a apreciação artística.

Foi a partir desta singular experiência que passamos a alimentar o desejo desta publicação, afinal algumas descobertas – dizemos algumas somente porque a extensão do que apresentamos neste livro é minuta em vista do vivenciado – precisavam ser compartilhadas. Assim, vislumbramos este livro como o término de uma caminhada, do EIIA, no qual tantas vozes ecoam, e um início de diálogo para a questão que propomos: quais caminhos os professores da Educação Infantil podem trilhar rumo ao favorecimento da experiência em artes com os pequenos?

Para começo de conversa, Betania Libanio Dantas de Araujo e Érica Aparecida Garrutti de Lourenço, fazem uma contextualização do que inspirou a criação deste livro, o EIIA. O curso é apresentado desde a sua concepção, planejamento do ambiente virtual de aprendizagem, configuração do trabalho da equipe, princípios balizares do curso, produção do material didático às falas avaliativas dos cursistas após o percurso de realização do EIIA. Um percurso de muitas aprendizagens!

No capítulo 2, Betania Libanio Dantas de Araujo, discorre sobre o fazer artístico infantil e arte contemporânea. Incita-nos a questionar: como na arte contemporânea os processos criativos no ser criança e no ser artista adulto podem se aproximar? Se no adulto há um esforçar-se diante da criação, na criança é quando encontra liberdade, constitui fonte de experimentação do mundo. Bem sabemos a criação é inerente à dimensão humana, mas bem sabemos também que com o tempo há saberes inúmeros outros que se sobressaem ao saber estético e poético, e a escola tem sua responsabilidade nisso. Rompendo com esse ciclo, ao longo de todo o texto, encontramos importantes pistas ao professor para que ele descubra, em seu trabalho, formas de possibilitar à criança oportunidades para a recriação do mundo em suas múltiplas linguagens.

Como que numa sinergia com o capítulo que o antecede, Fabiana Prado, no capítulo 3, escreve sobre os processos criativos na infância no seu diálogo com a arte contemporânea. A grande contribuição, dentre as muitas que o texto oferece, é o que a autora refere como investiga-

ções poéticas, procedimento artístico pedagógico favorecido pela cartografia, conceito desenvolvido e ilustrado a partir de experiências com e das crianças.

Selma Botton, no capítulo 3, propõe um olhar à natureza e às crianças, dando visibilidade ao anseio que os pequenos têm em conhecer o seu entorno. A autora conversa sobre os lugares, *os detalhes, os pequenos universos* adensando a nossa percepção com a ilustração de botânicos, a proposta de exploração sensorial do meio ambiente e o registro visual de biomas.

Da música cotidiana até o despertar dos sentidos, Renato Tocantins Sampaio, em seu capítulo 4, considera que há *uma musicalidade infantil diferente da musicalidade do adulto, assim como uma música infantil que se diferencia da música dos adultos* em estrutura e função, portanto defende uma proposta de "música com as crianças". Descobrindo o lugar da música nas instituições de Educação Infantil e escolas, propõe um repertório musical vasto que familiarize auditivamente com diversos tipos de estruturação musical, integrando todas as experiências musicais: ouvir (apreciação), tocar e compor música.

Em O *corpo e o movimento na Educação Infantil: problematizações e desafios*, capítulo final, Maria Cecilia Sanches discute o pensamento dos educadores a respeito do corpo e movimento na escola, a formação do repertório e as ações educativas considerando e potencializando os recursos gestuais das crianças, a cultura patrimonial do grupo e o conhecimento da cultura local.

O título do livro é inspirado na metáfora proposta por Paul Ricoeur clareira luminosa e remete à imaginação criadora, espaço onde decido, onde "eu posso" (1989, p. 227). A *clareira luminosa* é onde "brincamos", onde a imaginação trabalha (1994, p. 33). Para o autor "não há ação sem imaginação" (p. 223), toda ação depende da imaginação, e lança o ser para um mundo novo.

Finalizamos esta apresentação com o desejo de que os textos constituam oportunidade de Encontro tal como fora o EIIA para todos(as)

que se aventuraram nesta experiência: equipe e professores-cursistas.

E, para definir tal palavra aqui grafada com inicial em maiúscula, nos valemos de Brandão (2009). Encontro é um espaço de desenvolvimento da pessoa, por meio do qual ela se sente acolhida e impelida a descobrir e realizar o que lhe é próprio. O 'tu' constitui uma oportunidade e um apelo único para que o 'eu' descubra a amplitude e a profundidade do chamado que traz consigo: o chamado a ser si mesmo, a responder em primeira pessoa ao outro, ao mundo. É nesse aparente paradoxo, da saída de si (para o "tu") e na descoberta, na expressão da própria individualidade, que a pessoa se constitui.

Um bom Encontro, para todos, na leitura do livro *Clareira luminosa: arte, curiosidade e imaginação na infância*!

Betania Libanio Dantas de Araujo
Érica Aparecida Garrutti de Lourenço
As organizadoras

Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, S. B. A contribuição do professor no processo de desenvolvimento da pessoa. *Revista Internacional d'Humanitats*, São Paulo, v. 17, p. 63-70, set-dez, 2009.

DIAS, Marina Célia Moraes. O direito da criança e do educador à alegria cultural. In: Marina Célia Moraes Dias; Marieta Nicolau. (Org.). *Oficinas de sonho e realidade na Formação do Educador da Infância*. Campinas: Papirus, 2003.

RICOEUR, P. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés-Editora, 1989.

______. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

I. As artes e a Educação Infantil na formação de professores[1]

Betania Libanio Dantas de Araujo[2]

Érica Aparecida Garrutti de Lourenço[3]

1 Este capítulo origina-se de texto apresentado na 3ª edição do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, ocorrido no período de 8 a 27 de setembro de 2016. O simpósio, sediado pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, teve como tema central *Formação, tecnologias e cultura digital*.

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Graduada em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: betaniadantas@hotmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Professora Adjunta no Departamento de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: egarrutti@yahoo.com.br.

Este capítulo apresenta e discute a experiência de um Curso de Aperfeiçoamento, *Educação Infantil, Infâncias e Arte* (EIIA), na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), cursado por professores e gestores e os aprendizados e descobertas deles advindos. O curso foi desenvolvido em 2015, em três polos (dois no município de São Paulo e um no município de Guarulhos), tendo a duração de cinco meses com carga horária total de 180 horas, sendo 40 horas presenciais e 140 horas a distância.

A proposta teórico-metodológica do curso baseou-se na abordagem triangular, o fazer, o refletir e o contextualizar a educação infantil, as infâncias e a arte, com base nos objetivos: favorecer o aprimoramento da prática pedagógica dos professores no que tange à apreciação e expressão em artes na educação infantil, contribuir na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e atender as demandas de formação de profissionais da educação infantil explicitadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR).

A estrutura do EIIA privilegiou a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundamentada no domínio de conhecimentos científicos, artísticos e didáticos, bem como o encontro das artes, educação e múltiplas linguagens, com vistas a caminhar no sentido da superação de um conhecimento fragmentado. Nesse sentido, os conteúdos foram organizados de modo a propiciar o contato com a ferramenta de educação à distância, o estudo de fundamentos das artes na educação infantil, o estudo das artes visuais, o estudo das artes que envolvem corpo e música, o conhecimento de como as artes se articulam, pressupondo-se a sua interdisciplinaridade e o planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas em artes, também numa perspectiva integradora.

Contextualização do curso: organização pedagógica, material didático e AVA

A equipe do curso EIIA foi formada por uma coordenadora de curso, uma coordenadora adjunta, seis professores pesquisadores, seis tutoras a distância e três tutoras presenciais, uma professora formadora e um supervisor[4] e pelos profissionais do Comfor de secretaria, suporte técnico, produção e audio-visual.

As coordenadoras, em reuniões sistemáticas a partir de fevereiro de 2014, elaboraram as estratégias do curso e as orientações para a equipe, planejaram a criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e todos os espaços deste ambiente, orientaram a produção do material didático pelos professores pesquisadores e, a partir de maio de 2015, direcionaram as ações de todos os membros da equipe, em vista do início do desenvolvimento do curso.

Os professores pesquisadores, com formação e atuação em artes e educação, produziram os textos, planejaram as atividades dirigidas e avaliativas virtuais, bem como produziram as videoaulas e planejaram as atividades práticas das aulas presenciais. Esses profissionais também orientaram os trabalhos de conclusão do curso, denominados como ações pedagógicas, além de realizarem interações síncronas com os cursistas nas aulas presenciais.

No planejamento do material didático,[5] foram designados os conhecimentos de base, as estratégias e bibliografias que subsidiaram os objetivos delineados. Os professores pesquisadores tiveram o seu processo de criação e inovação preservado para o material didático-mediacional. Para esta construção, práticas e bibliografias que estudam

4 As atribuições desses profissionais seguem a Resolução CD/FNDE n. 24 de 16 de agosto de 2010.

5 Os materiais didáticos podem ser acessados na biblioteca virtual do Comfor: http://comfor.unifesp.br/?page_id=671.

a infância e a sua estética foram as balizes do curso, pois era preciso desvelar a arte e cultura da infância em oposição às concepções adultocêntricas. A coordenação do curso e a coordenação adjunta direcionou esse processo de elaboração, culminando no delineamento dos módulos, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Estrutura dos módulos

Módulo	Conteúdo	CH
Introdução ao curso	*Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para leituras, interações e postagens, ensino a distância, processo criativo do educador	26h
Fundamentos das artes na educação e infantil	Concepções de infância, crianças como construtoras de culturas, relação entre artes, manifestações expressivas e primeira infância, desenho e amostras culturais	36h
Artes visuais na educação infantil	História do ensino da arte no Brasil, planejamento da prática docente, ludicidade na expressão artistica infantil e visualidades artisticas pelas crianças: pintura, desenho, modelagem, fotografia, filme, ateliê e oficina de percurso.	50h
Corpo e música na educação infantil	Habilidades musicais na infância, ação pedagógica do professor de arte/música na Educação Infantil, propriedades do som, escuta musical, repertório, funções do movimento e da escola na promoção do movimento expressivo: teatro e dança	38
Ações pedagógicas e relatos de experiências	Planejamento, desenvolvimento, avaliação e socialização de ações pedagógicas em artes com crianças da educação infantil e integração das artes	30

A mediação dos processos de comunicação e aprendizagem no AVA foi centralizada na figura das tutoras virtuais, sobretudo nos fóruns de cada aula e de interação do grupo e em mensagens individuais que enviavam em situações específicas. Cada polo, com 50 cursistas matriculados, tinha duas tutoras virtuais (cada uma com 25 alunos) e uma tutora presencial, sendo que esta profissional atendia os cursistas presencialmente para esclarecer dúvidas e repor conteúdos em horários diversos e, ao menos uma vez por módulo, conduzia uma aula presencial que tinha videoaulas como disparadores de discussões no polo, oficinas e momentos de interação síncrona entre eles e os professores pesquisadores. A ação artística nas oficinas contemplava o olhar sobre a criança e um fazer em cada arte. As aulas presenciais tinham o objetivo

de dar sequência e garantir o aprofundamento conceitual e prático dos conteúdos desenvolvidos a distância.

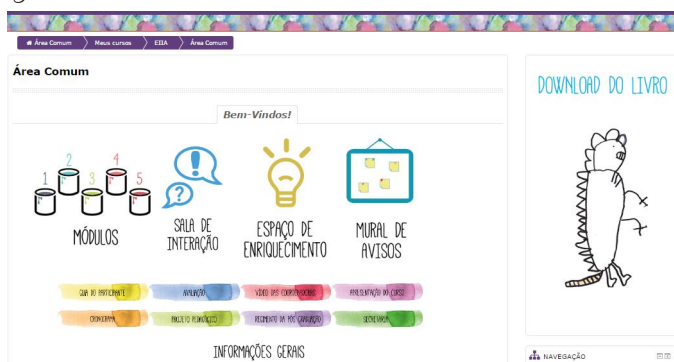
O supervisor era o profissional que acompanhava sistematicamente as necessidades das tutoras nos espaços: Área Comum e Espaço de *Interação com tutoras* (Figura 1) no AVA. Eram acompanhadas também pelas coordenadoras e professora formadora em reuniões presenciais na Unifesp ou via ferramenta *skype*, ao menos uma vez por módulo, que possuíam pautas com tempo para avaliação do acompanhamento das tutoras coordenada pelo(a) supervisor/coordenadora de curso e um segundo momento conduzido pela coordenadora adjunta/professora formadora para apresentação pedagógica do(s) módulo(s) com estudos do material pedagógico disponível no AVA, dos conceitos, das videoaulas para os encontros presenciais e planejamento desses encontros. As tutoras apresentavam as questões surgidas no AVA, as descobertas em processo, as correções e as dúvidas. Reconstituíamos a memória do curso para estabelecer a relação entre os conhecimentos.

Figura 1. Espaço de acompanhamento à tutoria

A formação contínua das tutoras e o trabalho colaborativo da equipe foram essenciais para incentivo à realização do curso pelos matriculados, por meio da preparação didática com vivência e o compartilhamento das experiências das tutoras na relação com os cursistas. As tutoras a distância foram orientadas a acompanhar individualmente e frequentemente aqueles que participavam no AVA como também os

cursistas que ficassem alguns dias sem acesso, não postassem as atividades até suas datas de fechamento e os que faltassem nos encontros presenciais eram convidados aos plantões de atendimento presencial semanal nos polos, conduzidos pelas tutoras presenciais.

Para as atividades virtuais, criamos o ambiente virtual de aprendizagem (Figura 2), via *moodle*, por uma equipe de designers do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (Comfor/Unifesp), no diálogo com a coordenação, em um nítido esforço para que o ambiente incorporasse elementos das artes, da docência para crianças pequenas, sendo interativo, com um desenho claro para acessos rápidos, contemplando espaços de visita.

Figura 2. AVA – área comum do curso

Elaboramos um desenho de AVA que facilitasse a visualização de ferramentas e os acessos. Nesse sentido, a plataforma apresentava todos os acessos em página única com divisão em seis partes na área comum: acessos de aprendizagem (aulas organizadas em módulos), acessos de documentos do curso (guia do participante, avaliação, vídeo das coordenadoras, apresentação do curso, cronograma, projeto pedagógico e regimento da pós), sala de interação, espaço de enriquecimento (museus presenciais e virtuais, filmes, passeios etc), mural de avisos e galeria de arte.

Nessa composição, ao considerar que a educação faz uso com frequência de desenhos prontos para as pinturas, optamos pela subje-

tividade da pincelada em aquarela nos tons do AVA, de modo a buscar uma desconstrução do conceito de arte ao denotar a experimentação e liberdade em lugar da rigidez e certeza do traço exato.

Ao partir da premissa que há diversos tempos e disciplinas de estudo entre os cursistas, foi criado um material complementar no AVA, organizado em três espaços complementares: o *espaço de enriquecimento* (Figura 3), a *galeria de arte* (Figura 4) e, em cada módulo, o *para saber mais* (Figura 5).

Figura 3. AVA – espaço de enriquecimento

Figura 4. AVA – Apresentação do módulo I e galeria com a obra "o violinista" de Chagall

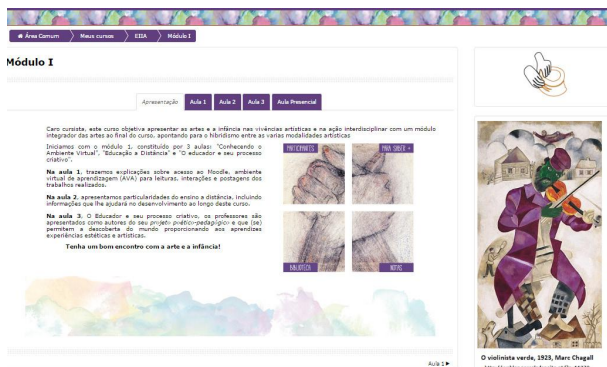



Figura 5. AVA – Acesso pela obra "mãos entrelaçadas", de Portinari

Esses espaços, com atualizações contínuas, oportunizaram aos professores vivências que despertassem o nascimento do participante no professor, tal como nos indica Cavalcanti (2002).

A arte, ao contrário das dificuldades que a educação enfrenta, realiza produções e experiências multidisciplinares em função da sua natureza, uma boa ilustração seria o Parangolé, a antiobra, de Hélio Oiticica. É, segundo o artista, a obra e o corpo a incorporar-se um ao outro. Saindo do estado de contemplação da cor, a obra que deixa de ser visual. Mário Pedrosa explica esta "morte do espectador e o nascimento do participante" (CAVALCANTI, 2002, s/p), o deslocamento da experiência do "campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial":

> Foi durante a iniciação ao samba, que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para a experiência de tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade.

Oiticica compreende esta participação como "um modo de dar ao indivíduo a possibilidade de 'experimentar', de deixar de ser especta-

dor para ser participador" (CAVALCANTI, 2002, s/p). Segundo o autor, ao sair da contemplação e submergir na sensibilidade ativa, o contemplador é levado a uma vivência irrepresentável e não discursiva da experiência dilatando as suas "capacidades artísticas, na descoberta do seu centro interior criativo, de sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano".

Nesse sentido, Mattar (2015, p. 7), em seu texto produzido para o EIIA, alerta que quando os professores não se lançam para a aventura da criação, de se permitirem experimentar novas formas de pensar e de conduzir o trabalho com seus alunos, aos olhos dos alunos, "o *tecido cultural* pode parecer desbotado e sem viço, um tecido *velho*, que não se renova nem no ato da confecção nem no ato da contemplação". Temos aí dois ingredientes importantes, a criação nas artes e no fazer pedagógico. Com essa ênfase, parte da atividade proposta por essa professora pesquisadora aos cursistas foi

> [...] procure rememorar suas experiências e seu processo de relação com a arte e reflita sobre os seguintes aspectos:
>
> 1- O que suas mãos sabem e/ou aprenderam a fazer (seus saberes e potencialidades)
>
> 2- Do que suas mãos sentem saudade (suas potencialidades e/ou desejos que ficaram pelo caminho);
>
> 3- O que suas mãos têm vontade e/ou necessidade de fazer (seu desejo de criação e de atuação no mundo).
>
> Escreva um texto a partir da reflexão desenvolvida. O que as mãos produzem. Se possível, realize o que suas mãos têm vontade de fazer e fotografe.

Em Mattar (2015), os professores são autores do seu projeto poético pedagógico e que (se) permitem a descoberta do mundo proporcionando aos aprendizes experiências estéticas e artísticas.

Cada módulo apresentava uma breve apresentação dos conteúdos e dos professores, uma pintura dividida em quatro partes: *participantes*,

biblioteca com textos básicos, *notas* e *para saber mais* (Figura 5), a *galeria de artes* (Figura 4) alimentada com obras que os inspirassem no adentrar de particularidades do módulo, o *fórum de dúvidas*, *aulas* e um *logo* (imagem do topo à direita da Figura 4).

No *para saber mais* eram incluídas indicações de acesso gratuito, como: filmes na *web*, *e-books*, cursos de formação, peças de teatro, parques sonoros, congressos, entrevistas e ferramentas virtuais, sendo escolhidos sites que tivessem como princípio a liberdade de criação ao internauta. O objetivo da inserção desses materiais complementares, que obtiveram uma concepção metodológica de continuidade de estudos por aqueles que pudessem prolongá-los e tivessem disposição pessoal de tempo, era que os adultos pudessem descobrir ferramentas virtuais de arte, música, corpo e movimento para incluir em seus planejamentos com as crianças.

Cada módulo era formado por três, quatro ou cinco aulas com atividades virtuais, sendo que cada aula apresentava uma leitura obrigatória e, ao menos, uma atividade virtual obrigatória a ser realizada na duração de uma semana (Figura 6). Havia também um espaço no AVA para a postagem das videoaulas e um espaço para que os cursistas postassem um relato acerca da aula presencial (Figura 7).

Figura 6. AVA – aula 3, do módulo: artes visuais na educação infantil

Figura 7. AVA – aula presencial, do módulo: artes visuais na educação infantil

Aprendizados e descobertas no EIIA

O tema do curso se apresentou como necessidade de formação proeminente por parte de professores das redes municipais em cena, em vista de que, para as 147 vagas do curso, se inscreveram 1.545 profissionais da educação. A seleção ocorreu segundo critérios especificados em edital pelo Comfor, sendo matriculadas 146 professoras ou gestoras e um professor, com o seguinte perfil:

escolaridade: 75 formados na Pedagogia, 27 na licenciatura, 12 no bacharelado, 31 na especialização e 2 no mestrado;

rede em que atua: 110 professor(as) na rede municipal, 11 na estadual, um na federal ou 25 não informaram; e

faixa etária: 5 professor(as) no intervalo de 19 a 30 anos, 31 no intervalo de 30 a 10 anos, 66 no intervalo de 40 a 50 anos, 40 no intervalo de 50 a 60 anos e 5 com mais de 60 anos;

Esses dados nos revelam que os cursistas são em maioria do sexo feminino, formados na Pedagogia ou em outra licenciatura, com idade variando de 30 a 60 anos e atuam nas redes municipais.

Desse total, foram aprovados 95 cursistas, 39 evadiram e 13 reprovaram. Vale ponderar que o número de participantes que evadem

cursos na modalidade a distância é frequentemente alto. Conforme Favero e Franco (2006), os cursos de extensão e especialização têm 25% de evasão, o que se assemelha ao percentual do EIIA, com 26,5% de evadidos.

No módulo de finalização do curso, o módulo integrador, 96 cursistas[6] responderam a um questionário, que teve parte de suas questões e respostas apresentadas e discutidas neste tópico.

Ao serem solicitados a realizarem uma avaliação geral do curso, 59,4% cursistas avaliaram como excelente e 40,6% como muito bom, não tendo sido selecionadas por eles as opções bom, regular e ruim.

Diante da indagação: "*Com a realização do curso, quais foram as minhas maiores aprendizagens?*", os cursistas opinam que compreenderam a arte sem uma identificação terminológica e, por isso, foi mais significativa e que passaram a desejar tocar o que pesquisam para ativar as memórias sensoriais. Apontam para o trabalho interdisciplinar tendo as artes como fio condutor de uma aprendizagem prazerosa, integradora, inovadora e criativa na descoberta de uma arte que "*faz sentido e é apaixonante*", o que foi incentivado desde o módulo introdutório ao de finalização, que propunha o planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma ação pedagógica, tendo artes visuais, corpo em movimento e música, integrada e permeada pelas múltiplas linguagens, e a partir de um tema gerador inspirado em materiais selecionados pelo cursista.

Sampaio (2015), em seu texto *Integrando artes e linguagens: a didática da arte*, ao conceituar as artes, leva-nos a perceber pistas em obras, em vídeo e papel, da interação entre as linguagens artísticas em produções artísticas e no ensino de artes. Faz, inclusive, proposições que possam levar os cursistas a vislumbrarem possibilidades de trabalhos com as crianças pequenas, o que se fez notar nas ações pedagógicas que consistiram no trabalho de conclusão do curso, que originaram

6 Número superior ao de aprovados, pois no período de aplicação do questionário o curso estava em andamento.

a publicação do e-book, *Infâncias e Arte: Impressões do Mundo* (ARAUJO, LOURENÇO, 2016). Conheceram como elaborar a ação em uma sequência didática, estabelecendo as quatro artes no planejamento, tal qual visualizamos na síntese de uma ação descrita no ebook:

> Esta proposta consistiu em integrar artes visuais, música, corpo, movimento, expressão, criatividade e imaginação através das vivências, com material não estruturado. Bexigas, papel panamá e tinta foram utilizados na ação, que foi filmada e reapresentada às crianças. Elas observaram os seus atos, representaram corporal, sonora e graficamente a vivência, dando sentidos às manchas causadas pela explosão de tinta e tomando decisões sobre o processo (SILVA; FERRARA; CARVALHO, 2015, p. 16).

Nessa ação, um grupo de 12 crianças com idades entre dois e três anos foi incitado a explorar bexigas que tinham em seu interior tinta guache de cores diferentes e agrupadas de modo a formar uma obra de arte. Ao descrever a experiência as cursistas, tal como nos enfatiza Gobbi (2015), atribuem centralidade às descobertas dos pequenos: "— Nossa gente, saiu tinta da bexiga", fala da primeira criança que fez a descoberta do que havia dentro da bexiga ao estourá-la e ainda elas próprias direcionam suas invenções, ao perguntarem se podiam pular na obra; "todas passaram a pular em cima da obra, depois deitaram, colocaram o rosto em contato com o papel, apalparam e ficaram muito felizes com esse movimento" (SILVA; FERRARA; CARVALHO, 2015, p.17).

As falas dos cursistas revelam que desenvolveram um gosto maior pela arte percebendo a sua relação com a educação infantil e as infâncias. Revisitaram o fazer artístico, a infância, as influências culturais e o desenvolvimento infantil e, nesse sentido, destacamos propostas como as de Botton (2015, p. 12), em que os professores, além de serem chamados a retomarem os referenciais curriculares que os orientam no planejamento de suas práticas, foram convidados a (re)descobrirem as crianças que um dia foram. "Assim devem estar as lembranças de nossa pequena infância: bem guardadas a chave

em algum lugar, nessa espécie de 'museu de mim'. E nós temos essa chave: basta agir com as crianças".

Percebem que o modo de ver a arte foi modificado, as suas possibilidades de criação e integração entre as diversas produções. Entendem que a arte precisa participar do cotidiano diário da educação infantil apresentando às crianças as mais diversas formas artísticas. Consideramos que os espaços de enriquecimento do AVA foram essenciais, até mesmo cada texto de aula que incitava a consulta a materiais complementares. Logo, o padrão estético foi paulatinamente se ampliando.

> As artes devem opor-se a esse clichê de sons, cores e movimentos ofertando pesquisas mais profundas por meio do acesso a materiais diversificados. Nas artes visuais, é preciso apresentar obras de arte para que a criança descubra uma paleta bem extensa de tonalidades e por essa percepção possa experimentar a criação de novos tons. Na música, é preciso ofertar composições que não tocam na mídia e que apresentem maior extensão em tons musicais. No movimento, é necessário propor pesquisas que influenciem diversas formas de chorar, correr, sorrir e gargalhar, ao invés de ater-se a poucos formatos televisivos repetidos (ARAUJO; LOURENÇO, 2015, p. 2).

Outro aspecto favorecido pelo EIIA foi vivenciar a arte com as crianças retirando os(as) educadores(as) do distanciamento, compreendendo a cultura da infância: "*com o curso aprendi a observar mais as atividades das crianças, suas curiosidades e ações*", com práticas voltadas para princípios e necessidades da primeira infância. Consideram que as crianças são produtoras de arte desde bebês, que não podem ter subestimados os seus saberes e que precisam ser propositoras de aprendizagens nas quais o processo é mais importante que o produto. Incitados por questões[7] como "*Que concepções de infância e crianças*

7 Os textos produzidos pelos professores pesquisadores sempre traziam boxes *para refletir* e *saiba mais*, para além daqueles materiais complementares já indicados na página de abertura de cada módulo.

têm nos orientado? O que sabemos sobre as meninas e meninos desde que nascem? O que é ser criança segundo nosso ponto de vista?" (GOBBI, 2015, p. 4), os cursistas foram levados a atribuírem centralidade ao que as crianças dizem, como se numa inversão da lógica que frequentemente assumem de "*o que fazer para eles e elas (as crianças) quando crescem?*" *para o que aprendi com as crianças hoje?*". Também nessa direção, encontramos orientações como "*Interaja. Na oficina de percurso converse com a criança. Pergunte sobre o que produz. Algumas nada dirão e então você pode falar sobre coisas que vê: olha, você usou a cor* X *aqui, olha essa linha deu um pulo? (...)*" (LIBANIO, 2015, p. 37) Aprenderam a aprimorar o olhar e a ter uma atenção para o que as crianças realizam, sendo mais investigativos nas conclusões, fazendo registros diariamente para "*descobrir e ressignificar a voz das crianças*".

Os professores reconheceram que, durante a infância, o ser humano tem o direito de experimentar e pesquisar artefatos culturais pouco ou não explorados, descobrindo novas possibilidades, desde aqueles que envolvem seus próprios corpos, tal como Sanches (2015, p. 16) incentiva na proposta apresentada em seguida, àqueles de manuseio de materiais diversos, por exemplo, nas artes plásticas.

> BRINCANDO COM AS CRIANÇAS: Pense nos movimentos que fazemos diariamente: andar, escovar os dentes, comer, beber, sentar, correr, andar de ônibus, a cavalo ou de bicicleta etc. Seria possível fazer as mesmas coisas de um jeito diferente? Vamos tentar isso com as crianças? Organize o espaço, coloque uma música para criar o clima e... comece a brincadeira! Escolha uma ação rotineira como tema. Por exemplo, vamos fazer de conta que estamos indo para a escola a pé. Vamos andar de outros jeitos? Você pode propor: Como seria ir para a escola... de costas? de lado? como um leão? E uma cobra? um robô? com passos largos? passos curtos? Saltando? de mãos dadas com um colega? com três colegas? Como um velhinho, como uma formiguinha etc. [...] ATENÇÃO! Não é você quem faz o movimento e para as crianças copiarem! Você apenas as orienta e propõe desafios: Muito bem! Vejam como a Maria está fazendo! Olhem o Pedro

> virou um leão muito bravo! Nossa, me ensine, João, quero andar como um robô igual ao seu! O educador deve aceitar sugestões das crianças para incorporar à atividade.

No texto *as artes plásticas – eu vejo, eu toco, eu faço* (LIBANIO, 2015, p. 40), há proposições quanto aos materiais a serem utilizados em oficinas de percurso e ateliês que incluem, além de materiais artísticos, aqueles que surgem do contexto da criança, como sucata. Segundo a autora, "*As crianças misturam materiais com muita facilidade, basta que tenham materiais, superfícies, ferramentas e elementos de ligação livremente*". Sendo assim, os cursistas consideram que a criança pode desvelar o seu mundo; o entorno pode ser explorado com materiais de fácil acesso[8] como folhas, gravetos, som do vento, diversos suportes e materiais, entre outros elementos. Reconhecem que, em uma prática pedagógica criativa e inusitada, é possível pensar em maneiras para que as crianças pesquisem materiais e realizem as suas descobertas, numa arte em processo.

Alguns cursistas contam também da descoberta do uso do computador de outra forma até então desconhecida. Conheceram possibilidades práticas e tecnológicas como criações no campo virtual.

Há a percepção de que a criança pode ser participante na criação didática com a ação intencional do professor, que precisa estudar bastante para antecipar ou prever *insights* das crianças e iluminar estas descobertas. É o que nos diz a professora: "*Aprendi a observar melhor as*

---

8 No encontro sobre o módulo integrador das artes criamos uma ação artística-pedagógica para crianças e a Land Art ou Arte da Terra (Earth Art ou Earthwork) cujos materiais são fornecidos pela própria natureza possui como espaço de exposição o terreno natural integrado à própria obra, a terra como suporte artístico. Os materiais naturais como folha, rocha, graveto, madeira, galho, areia são tomados na fusão arte-natureza e em sua efemeridade, uma vez que é modificada com o tempo, a chuva e o fluxo dos seres em movimento pela mata. Meio ambiente, ecologia, sustentabilidade, composição plástica, corporal e musical, performance, biologia, são algumas das áreas envolvidas nesta proposta.

crianças em seus fazeres e a esperar que realizassem o seu percurso pessoal favorecendo assim a sua aprendizagem!" Em síntese, reconhecem mudanças na atuação com as crianças, conforme ilustra a fala docente:

> a maior aprendizagem foi aprender a encaminhar adequadamente e com qualidade minhas aulas de Arte na Educação Infantil, desconstruir conceitos enraizados pela educação tradicional, construir junto com as crianças novas possibilidades de expressar através da Arte e nos mais diversos campos de experiência.

Dar voz às crianças era a perspectiva do curso, foi percebida como prática intencional do EIIA pelos cursistas e, portanto, favoreceu-se a desconstrução de conceitos enraizados pela educação tradicional e o caminhar no sentido da construção com as crianças de novas possibilidades de expressão por meio da arte e dos diversos campos da experiência. Nessa perspectiva, descobriram diversas atividades específicas para crianças, saberes, linguagens e artes. Passaram a respeitar as produções das crianças em cada tempo, observando o modo como criam. Conhecer a experiência de outras escolas, aprofundar o que já era de conhecimento dos (as) professores (as) e rever os *modos de fazer* foram objetivos favorecidos no EIIA tal como intencionávamos, bem como a preparação da escuta sobre o que as crianças têm a nos dizer por suas manifestações artísticas.

Na visão dos cursistas, ao serem questionados "*Qual a minha opinião sobre os conteúdos para leitura?*", 71,9% qualificam como excelente, 27,1% muito bom, 1% como bom e 0% como regular ou ruim. O aprofundamento conceitual foi uma qualidade apontada, com leituras que reconhecem fazer sentido em suas práticas em processo de autorreflexão, o que os levou a repensarem o uso do livro e da leitura: "*utilizar a leitura para iluminar a prática*". Acreditamos que durante a formação (universitária ou continuada) do professor, este encontre a obrigatoriedade de leituras que necessariamente não forneçam uma

experiência significativa formativa. Talvez a antiga frase "*na prática, a teoria é outra*" esboce inúmeras experiências formativas, cujos textos e ações são ambos frágeis. O material didático em geral impulsionou, dentre os vários cursistas, especificamente diretores e coordenadores a levarem-no na formação em horários de planejamento comuns na rotina das creches e pré-escolas. As propostas dos encontros presenciais orientadas pelas tutoras e professores do curso também influenciaram nesse processo.

Quanto à quantidade de atividades realizadas semanalmente, 54,2% avaliam como adequada, 45,8% extensa e 0% insuficiente. Justificam que realizaram muitos estudos e atividades em pouco tempo o que inviabilizou a maior dedicação, apesar de ser um curso bem reflexivo e adequado à prática em sala de aula. Outra dificuldade se relacionou ao tempo da ação pedagógica com as crianças planejada no módulo integrador; consideram que uma semana era insuficiente para desenvolver uma ação em artes.

Diante da questão, "*Quais dificuldades encontram na ação da arte e das linguagens com as crianças?*", 24% dos cursistas afirmam não ter dificuldades porque a vivência com artes visuais é mais comum em sua unidade, estão empenhados em relacionar as demais artes na vivência da creche e pré-escola ou porque o curso ajudou a não ter mais receio em trabalhar com as artes e as múltiplas linguagens. Explicam também que as crianças são espontâneas e adoram brincar com arte: "*Não encontrei dificuldades, depois de ler os textos aprendi que observar e organizar espaços para a ação da arte com criança é mais importante do que ficar imaginando a escola ideal para o trabalho com artes*". Alguns mencionam que não sabiam identificar a arte e com o curso compreenderam que tudo à nossa volta pode transformar-se em arte.

> Apontam soluções que encontraram para as adversidades, vejamos:

> No trabalho cotidiano, muitas vezes esbarramos na questão da falta de recursos e materiais, e muitas vezes tive que reorganizar, replanejar, pois sempre aparecem imprevistos, o que é comum no trabalho na educação infantil. No entanto uma dificuldade que tive e foi superada foi com relação ao trabalho menos dirigido, a dar opções de escolha e autonomia para crianças. Outra dificuldade que tive e foi superada: encontrar materiais, vídeos e propostas voltadas para crianças tão pequenas e tive oportunidade de ampliar o leque de possibilidades ofertadas pelo curso.

> [...] não encontro muitas dificuldades, pois me proponho a "fazer arte" junto com eles e, assim, em todas as propostas estou atuando junto ao grupo - propondo interações e formas de experimentar os mais diversos materiais... Mesmo os que nunca experimentaram como panos, sucatas, telas e tantos outros.... Enfim, os desafio constantemente a construir e produzir mais e mais e, assim, acabam vivenciando experiências e experimentos que favorecem a integração das linguagens!!

Outros cursistas explicam que "*o desconhecido se torna dificultoso*", mas que podem aprender. Nesse sentido, desenhar foi apontado como uma dificuldade, o que demonstra a necessidade de maior familiaridade com a arte para possibilitar o mesmo às crianças. Constata-se esta familiaridade com o cursista que diz "*como sou formado em Artes, não tenho dificuldade nesta área*". Entendemos que a arte e a educação infantil não são temáticas estudadas suficientemente em alguns cursos de Pedagogia e a depender do ano de formação. Lembramos que o Ministério da Educação determinou às instituições de ensino superior a inclusão de Fundamentos do Ensino da Arte no curso de Pedagogia apenas em 2006 (BRASIL, 2006).

Abalizaram como dificuldades que encontram no dia-a-dia nas creches e pré-escolas: grande quantidade de crianças por turma (35 aproximadamente); falta de apoio da equipe de limpeza e respeito às produções das crianças; falta de tempo e de materiais disponíveis para elaborar as ações e refletir sobre as mesmas; ausência de espaço ade-

quado, como ateliês, para produzir e expor; falta de flexibilização de tempos; limitação da proposta de artes na escola com frágeis concepções coletivas e gestoras e diversas cobranças por resultados de outras linguagens; resistência de colegas da profissão a mudanças, falta envolvimento e unidade do grupo no trabalho; deficiência de formação em arte do professor, desde a educação básica ao ensino superior; necessidade da mudança de concepção do professor sobre artes para crianças pequenas, de modo a percebê-las como protagonistas, rompendo com a compreensão de arte como passa-tempo, práticas que destaquem o produto final, fragmentação do conhecimento e a estética do padrão bonito/feio, de modo a desnudar-se do olhar artístico erudito, ressignificando as múltiplas linguagens; e limitação de repertório em artes do professor. Como superar tais obstáculos? Como influenciar crianças autoras e investigativas? Este deve ser o tema das horas de planejamento para que a escola documente e acompanhe cada criança e grupo em suas inventividades.

Os professores sugerem que o curso seja mais longo, torne-se uma especialização e seja extensiva aos professores do ensino fundamental, "*considerando a excelente qualidade do nosso curso, tanto com relação ao material, quanto as formadores, assim como sua estrutura e formatação*". Consideram uma "*grande oportunidade para aprimorar conhecimentos em defesa da infância*". Uma "*intensa ligação com a nossa prática cotidiana*" foi o diferencial deste curso:

> O curso foi extremamente organizado e contou com professores gabaritados que realizaram em suas participações através dos textos, vídeos e videoconferências importantes reflexões sobre o trabalho com arte na infância. Considero como diferencial do curso a estreita ligação que as atividades práticas tiveram com os textos propostos, fazendo com que criássemos alternativas para analisarmos as nossas proposições no "chão" da escola e fizéssemos as adequações necessárias. As tutoras presenciais e virtuais também realizaram a mediação a contento zelando para que pudéssemos elucidar nossas dúvidas.

Segundo eles, outro ponto referido é que as tutoras tinham disposição em auxiliar, dar devolutivas e respeitar o trabalho das professoras, avaliam os cursistas. Para alguns deles, é o primeiro curso a distância com tutores tão comprometidos. O incentivo das tutoras a distância impediu que cursistas com dificuldades parassem o curso. Consideram que tiveram um acompanhamento muito mais próximo do que diversos cursos presenciais. Elogiaram a qualidade das imagens, os textos, a plataforma muito clara e de fácil acesso, as obras de arte apresentadas, as salas virtuais. Para aqueles que a virtualidade era uma novidade ou ainda que a plataforma exigia uma ação diferente do uso comum da *internet*, foi importante o apoio do tutor no acesso à plataforma. Possuir um domínio de diálogo com a turma, facilidade e clareza na orientação das tarefas nas aulas presenciais e um acompanhamento ímpar nas atividades online, demonstrar conhecimento e conhecer os cursistas pelo nome, foram pontos que consideram importante na relação do tutor com o cursista.

O curso proporcionou a reflexão sobre as ações docentes, a virtualidade e a descoberta sobre as cem linguagens da criança.

Conclusão

> Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!
>
> (A *função da arte*/1 Eduardo Galeano).

Em O *livro dos abraços*, Eduardo Galeano designa como função da arte ajudar a olhar. O adulto teria a importância reconhecida

pela criança de levá-la a ver o mar que é tamanho e tão surpreendente, não sendo possível tomá-lo todo e entendê-lo sozinho. E o menino "mudo de beleza", tão pequeno, tão impossível de abarcá-lo em sua imensidão... É como se a criança dissesse: – Professora, mostra para mim o que você vê! Quero aguentar toda essa boniteza. Quero entendê-la.

Antes, as dunas mostram este caminho de esforço para contemplar a beleza. E o mar distanciado de tudo poderia ser apresentado pelo adulto para que depois conhecessem outros mares.

O nosso curso transcendeu na expectativa da chegada ao mar. E foi na chegada às experiências artísticas que o mar se desenhou. Era muito vasto, o deslocamento de águas rasas e correntes de mar profundo determinadas pelas salinidades e temperaturas; ventos e marés produziam ondas[9] com experimentações de dentro para fora, de fora para dentro e em um espaço inventado.

O lócus já é o espaço inventado, a terceira área que não pertence a ninguém, mas é pertencida pelo coletivo de pessoas que são atravessadas e atravessam as identificações.

A função da arte era sobremaneira indagar, levantar perguntas, fomentar os caminhos a percorrer, sendo infido qualquer ensinamento de modelos. Os artistas dividem conosco os seus processos de construção autoral cabendo aos sujeitos a elaboração da sua marca individual e está aí toda a complexidade do mar.

De espectador a participante, os cursistas tomaram a experiência estética engajados em suas produções, como educadores conscientes de seu processo de autoria, mais próximo da brincadeira por meio da reeducação das percepções.

---

9 Tomamos a área de Educação Infantil, infâncias e arte como esse mar de vivências artísticas em artes visuais, teatro, dança e música mas em experiência multidisciplinar. Os educadores, os autores, os tutores partilham os seus conhecimentos, são permeados pelos novos e criam juntos o espaço inventado.

Sem delimitação geográfica,[10] os múltiplos espaços da creche, do polo, da virtualidade coexistiram e significaram-se. É o espaço que proponho, é o espaço que me acomete, é o espaço que construímos juntos.

Durante a mediação dos processos de comunicação ocorreram vivências pela interação e continuidade enquanto emaranhado de experiências vividas. Poderíamos sugerir que ocorreu a desterritorialização, porém interterritorialidade proposto por Barbosa (2009) seria mais adequado. Na interterritorialidade, os espaços se entrecruzam estabelecendo novas realidades inspiradas em sensorialidades ampliadas, conforme Oiticica (*apud* CAVALCANTI, 2002) em "descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, dilatando as capacidades artísticas".

A criança ensina a olhar para tudo, diz Pessoa, para as flores, mostra como as pedras são engraçadas e ensina a olhar devagar nesse mundo corrido dos adultos. Assim vai nos ensinando sobre as coisas, e a criança que nasce desta nova experiência dá a mão para mim e para a criança que fez nascer esse sentido maior em nós e corremos juntas descobrindo que não há mistério no mundo e que tudo vale a pena.

Para saber mais...

Para conhecer um pouco mais sobre a vivência do EIIA, convidamos você a acessar os materiais didáticos disponíveis na biblioteca virtual do Comfor: http://comfor.unifesp.br/?page_id=671, bem como o e-book, Infância e arte: impressões do mundo, organizado a partir das ações pedagógicas, desenvolvidas pelos professores cursistas como atividades de conclusão do curso:

http://www.comfor.unifesp.br/wp-content/docs/COMFOR/biblioteca_virtual/EIIA/Infancia.pdf

---

10 A experiência ocorria no polo, na escola ... Na sala ou na janela? Na mesa ou debaixo dela? No computador ou no celular? Em casa ou na praça?

Outra indicação consiste na coleção *Compartilhando Experiências*, composta de 3 cadernos, que apresenta atividades desenvolvidas em oficinas que aconteceram em creches da Rocinha – bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro – participantes dos projetos *De mãos dadas por uma creche de qualidade* e *Ganhando Autonomia*. Os projetos, desenvolvidos pelo CECIP em parceria com o Instituto Dynamo, promoveram a formação de gestoras de creches com o objetivo de melhorar o atendimento à primeira infância, investindo na qualificação das profissionais, na adequação dos espaços e na formação de uma rede de creches na comunidade.

Link das publicações:

http://www.cecip.org.br/site/atividades-de-artes-plasticas-com-criancas-de-ate-quatro-anos/

http://www.cecip.org.br/site/atividades-e-propostas-criativas-com-criancas-de-ate-quatro-anos/

http://www.cecip.org.br/site/atividades-musicais-com-criancas-de-ate-quatro-anos/

Referências

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de. *As artes plásticas: eu vejo, eu toco, eu faço*. São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 28-48. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39158. Acesso em: 01 de dez. 2016.

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de (org.). *Infância e arte: impressões do mundo*. São Paulo: Unifesp, 2016.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Interterritorialidade: mídias, contexto e educação*. São Paulo: Senac, 2009.

BOTTON, Selma. *O ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 05-16. Acesso em: http://

repositorio.unifesp.br/handle/11600/39158. Disponível em: 14 de dez. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 04/05/2016.

CAVALCANTI, Jardel Dias. *Parangolé: anti-obra de Helio Oiticica*. 2002. Disponível em: http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=856&titulo=Parangole:_an ti-obra_de_Helio_Oiticica. Acesso em: 04/05/2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FAVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 4, n. 2, dezembro, p. 1-10, 2006.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. In: A *Função da Arte*/1. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Culturas infantis e as crianças. Mas, afinal o que isso tem a ver com as artes na educação infantil?* São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 3-8. Acesso em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39157. Disponível em: 01 de dez. 2016.

LAROSSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. jan/fev/mar/abr 2002 n. 19. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso em: 5/8/2012.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MATTAR, Sumaya. *O educador e seu processo criativo*. São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 13-19. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39156/COMFOR%20-%20EIIA%20-%20Mod1.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 01 de dez. 2016.

SAMPAIO, Renato Tocantins. *Integrando artes e linguagens: a didática da arte.* São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 7-27. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39160. Acesso em: 01 de dez. 2016.

SANCHES, Maria Cecília. *Contribuições do trabalho com o corpo e o movimento com foco na força.* São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 13-23. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39159. Acesso em: 14 de dez. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *É preciso ouvir as crianças*. Entrevista. *Revista Educação*. Agosto de 2011. Disponível em:
http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/161/artigo234827-1.asp
Acesso em: 04/03/2016

SILVA, Rosicler de Lima; FERRARA, Teresa Andrea; CARVALHO, Vanessa Nunes de. A imaginação poética do estético. ARAUJO, Betania Libanio Dantas de; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de (coord.). *Infância e arte: impressões do mundo*. São Paulo: Unifesp, 2016. p. 15-18.

VOLZ, Jochen. Entrevista 32ª Bienal. Jochen Volz apresenta primeiros conceitos e equipe curatorial. Ministério da Cultura, Bienal e Itaú. São Paulo. *Entrevista coletiva com o curador da 32ª Bienal.* 4 de fevereiro de 2015. Disponível em: http://www.bienal.org.br/post.php?i=2026 Acesso em: 3 de maio de 2015.

II. A arte contemporânea e as múltiplas linguagens da criança: caminhos do imaginário

Betania Libanio Dantas de Araujo[1]

> *Ouvi um músico de jazz uma vez dizer: "Nós tocamos juntos. Não sabemos se o que tocamos é jazz ou não. Apenas tocamos." Exatamente isso eu também poderia dizer: "Nós criamos juntos, crianças e adultos. Não sabemos se o que criamos é arte. Apenas criamos algo juntos."*
>
> ANNA MARIE HOLM (2015, p. 9)

---

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Graduada em Educação Artística com especialização em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos. E-mail: betaniadantas@hotmail.com

Figura 1 Crianças, deitadas ao chão, observam desenhos nas nuvens[2] (Acervo da autora)

Este texto tem como propósito refletir sobre a estética da arte no brincar criativo,[3] apresentar elaborações de artistas e, oferecer reflexões da Arte-educação aproximando o fazer da arte contemporânea às crianças, no fomento das criações infantis. Para tanto, ao final do texto, apresentamos três experiências sobre arte contemporânea e infância.

O fazer artístico infantil e a arte contemporânea[4] possuem aproximações. São movidos pela descoberta, experimento e criação em processo; considerando o repertório interior, passando pelo sentir na construção da poética individual. Convém compreender o nascimento desta arte.

2 Detalhe de fotografia realizada por Aparecida Ferreira da Silva Nascimento e editada por Betania Libanio Dantas de Araujo.

3 O que é ser criativo? Segundo Weiss (1989, p.48), Saunders considera que ser criativo envolva os seguintes processos mentais:.fluência (habilidade para encontrar várias soluções para um mesmo problema).associação (relacionar formas, criar paralelos), flexibilidade no pensar criativo (habilidade de mudar o projeto inicial), habilidade visual (capacidade de interpretar signos visuais)

4 Segundo a Enciclopedia Itaú Cultural, "as obras articulam diferentes linguagens - dança, música, pintura, teatro, escultura, literatura etc. desafiando as classificações habituais, colocando em questão o caráter das representações artísticas e a própria definição de arte". In: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo354/arte-contemporanea

Para além das telas, papéis e esculturas, rebenta a arte contemporânea no século XX. Entendê-la para a educação de crianças é questionar a ideia da arte como mercadoria[5] a ser contemplada, comprada ou como sinônimo apenas do belo. Consideramos aqui a arte como espaço de criação humana, experimentação democrática, participação e autoria. No mesmo século, as artes plásticas passaram a contemplar outras linguagens e materiais, saindo do paspatour e mármore, tomando a rua ou até o museu, como *campo expandido* em processo de *hibridismo entre meios e linguagens* sendo que "nada na tradição" possibilite "uma classificação", discorre Pescuma (2013, p. 50).

Significa ampliar a compreensão do que seja a arte ao ampliar fazeres que não estavam presentes na arte moderna, trazendo o nosso cotidiano para a reflexão; assegurando os itinerários da criança e do artista. Crianças e professores podem ativar esta criação artística em contato com os processos artísticos investigados na arte contemporânea. Segundo Danto (2006, p. 12), todas as artes criadas estão disponíveis, exceto "o espírito em que a arte foi realizada".

Aranha (2016, s. p.) em *Arte como ideia*, elucida que a arte é coisa da mente[6] e esclarece o contexto de surgimento da arte contemporânea:

> A Arte Conceitual, dos anos 1960 e 1970, traz ideias e atitudes que evidenciam um desligamento da experiência do fazer artístico em relação à matéria, ao construir linguagem. Mais do que uma forma de expressão pessoal, irá traduzir a época, politicamente conturbada, em atos artísticos – happenings e performances – em instalações, livros de artistas, livros-objetos, cartões postais e outras formas que apontam para a realização da ideia, do conceito e para a negação do objeto estético. A Arte Conceitual é um posicionamento contrário à arte expressiva, de subjetividades e pensamentos individuais e à arte de representação de objetos do mundo. Questiona as estruturas artísticas anteriores e

---

5 Pinturas, gravuras, esculturas.

6 *La pittura è cosa mentale* é desenvolvida no Tratado da pintura por Leonardo da Vinci, escrito (primeira versão) em 1894.

> contesta a estética advinda de um ato de criação, cuja essência é o vivido e o visto transformado em obra. Ao situar o objeto da arte como ideia, recupera o pensar racionalista que impera com independência da experiência e dá primazia à razão sobre as emoções. Essa arte começa a disseminar outras formas de comunicação: a nova linguagem tem sua gênese vinculada ao florescimento da indústria cultural dos anos de 1960 e os meios agora são os da reprodutibilidade da arte.

A despeito das artes terem os seus espaços muito estabelecidos e separados, já é antigo o procedimento de artistas intensificarem as sensações do público durante a fruição das suas obras. Estevão Silva (1844-1891), por exemplo, colocava frutas cortadas atrás de suas telas de natureza-morta para dar maior realidade às frutas pintadas, ativando o olfato do público durante a exposição em pleno séc. XIX. E o que podemos dizer das artes circenses, o teatro e a mágica?

Até a Arte Moderna o percurso de criação do artista não era conhecido e os materiais usados pelas Belas-Artes eram duradouros (tinta a óleo, tela, mármore, metais,...). Nas exposições, a obra era acompanhada por uma legenda com nome do artista, data, material, lugar. Já os artistas contemporâneos começaram a incluir o processo[7] de produção nas exposições e materiais não convencionais utilizados e extraídos do cotidiano. Paulatinamente é construída uma ação educativa que promove a mediação ao público na significação da obra. As exposições, por sua vez, incluem educadores que ajudem o público a decodificar os seus segredos.

A arte contemporânea pode representar o belo, pode ser um belo horror (FAVARETTO, 1999), pode provocar paz ou incitar a luta por seus direitos, pode causar estranheza e medo, e ainda inspirar reflexões inquietantes.

---

7 A palavra "processo" se origina do latim procedere, que significa avançar, ir adiante, criando uma relação de temporalidade.

Poderíamos dizer que derrubado o pedestal que distancia obra de espectador, este passa a desconstruir e interagir ressignificando o objeto, tornando-se o próprio coautor. Portanto importa somente entender a criação, a investigação e a interatividade. Abandono dos suportes tradicionais, liberdade artística, o efêmero na arte, mescla de procedimentos artísticos e materiais, participação do espectador podem ser características desta arte.

Figura 2. Um amor sem igual, 2011[8] - Nina Pandolfo – MAC (Acervo da autora)

8 Um amor sem igual é um gato que ronrona, mede mais de 3 metros de comprimento e ronrona ao receber carinho. A autora da obra, Nina Pandolfo, é também a criadora de grafites de ingênuas meninas de olhos grandes pela cidade de São Paulo.

O gato *apela para a interação*: é um grande gato cuja placa explicativa solicita ao visitante que passe a mão sobre o seu pelo, podendo deitar a cabeça sobre a sua grande pata ou ainda deitar a cabeça sobre a barriga que infla e ronrona.

A infância em contínuo readymade

A criança consegue atribuir funções diferentes a um mesmo objeto, dada a sua capacidade imaginativa. Consegue que uma vassoura vire cavalo, ponte, monstro, peça, montanha. Os adultos, acostumados a atribuir um único sentido ao objeto, deixam de exercitar novas significações a estes.[9] A dinâmica escolar, ao propor ações repetitivas,

9 Duchamp propõe exatamente este exercício do pensamento divergente, portanto criativo. O pensamento divergente é estabelecido na relação entre objetos que não possuem uma relação aparente ou ainda na atribuição de novas funções ao objeto (ARAUJO, 2006). A ideia de enviar um urinol ao museu, intitulado de fonte é um exemplo de readymade (o objeto é retirado do cotidiano, deslocado de sua função original e acessa o espaço da arte). Já na assemblage de Picasso temos objetos que deixam de ter as suas utilidades e congregam outro objeto, criando analogias com

impede que a criança elabore novas relações e funções entre os objetos. Entretanto, em momentos não vigiados pelos adultos, a criança encontra possibilidade para misturar objetos com liberdade. Os artistas vivem frestas de tempo para essas criações com intencionalidade.

Enquanto a criança olha ou manipula o objeto, diversas histórias estão em construção. Percebe imagem, som, movimento, material. Objetos assumem imagens e sentidos que não lhe pertence, mas tornam-se pertencidos. Ao preparar o olhar para a investigação da criança, o adulto é aproximado deste mundo estético infantil e aprende com ele.

Entretanto a escola separa *ciência e imaginação*, *razão e sonho*, *realidade e fantasia*, mas a criança é feita de cem linguagens, diz a poesia de Loris Malaguzzi. Como possibilitar a relação prazerosa da criança com as diferentes materialidades, as cem linguagens? O professor deve estudar as produções artísticas e criar situações para que as crianças possam fruir[10] outras artes. No momento da observação, o espectador frui, possui a arte atribuindo sentidos provenientes das suas experiências de vida. Durante a fruição ocorre uma "zona intermediária de experiência" pertencente ao domínio das artes (WINNICOTT, 1975) que constitui uma passagem imaginária entre "o eu do espectador e o outro que se presentifica no espaço plástico" (FRAYZE-PEREIRA, 2005, p.81).

Fruindo o fazer artístico da criança, Picasso é tomado pela experiência. Artistas modernos que romperam com os suportes tela-escultura (Miró, Calder, Picasso, Torres-Garcia, Klee) impressionaram-se com a criação infantil e por ela foram perpassados. Na descoberta do brincar da criança, Picasso elabora a assemblage, ao unir objetos que não possuem relação aparente, gerando uma nova peça: cabeça de touro (selim e guidão de bicicleta), Guitar (papelão, lata e fios). Para artista e criança há um brincar livre, pois nas brincadeiras sem regras pode ocorrer a associa-

---

imagens que já conhecemos.

10 A fruição derivada do verbo latino fruere significando "estar na posse de", "possuir".

ção entre peças que não possuem uma relação direta impulsionando aí uma descoberta. Esta descoberta só acontece quando existe a repetição deste brincar livre, não assegurada em eventos ocasionais.

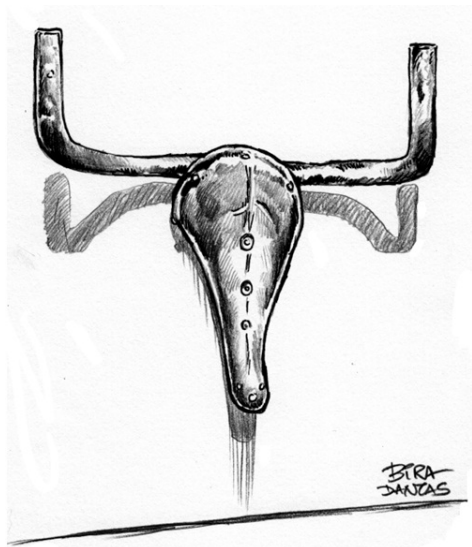
Figura 3. Cabeça de touro - Pablo Picasso[11] - 1943 Bira Dantas

11 Ilustração de Bira Dantas. A imagem original pode ser vista em: Esculturas de Picasso revelam sua enorme genialidade e criatividade http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/viajologia/noticia/2016/01/esculturas-de-picasso-revelam-sua-enorme-genialidade-e-criatividade.html. HAROLDO CASTRO (TEXTO E FOTOS) | DE NOVA YORK - 21/01/2016 - 08h01

Figura 4 Cartum Bira Dantas

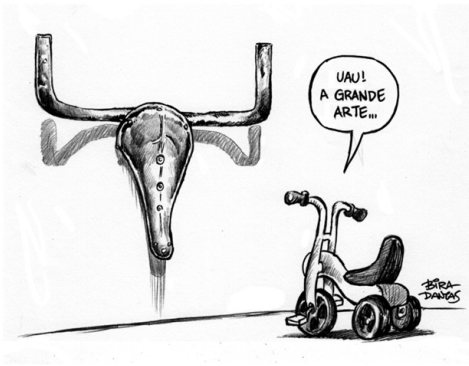



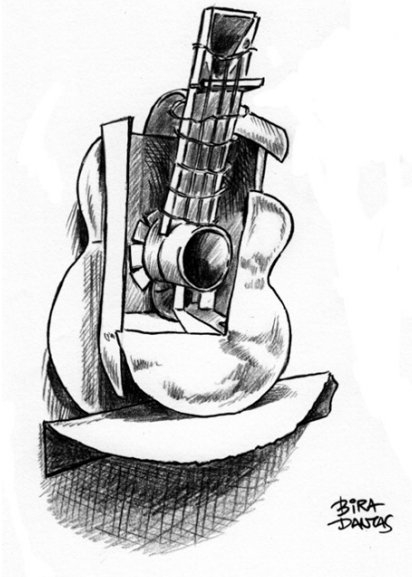
Figura 5. Guitar - Pablo Picasso[12] - 1914 Bira Dantas

12 Ilustração de Bira Dantas. A imagem original pode ser vista em: MOMA Guitars https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1088?locale=en

Figura 6 Cartum Bira Dantas

O jogo livre com sucatas, papéis, fita crepe e muitos outros materiais são o suporte de criação de um imaginário que não precisa de acabamentos com propósitos artesanais. Em sua estética, reconhecem seres, espaços e objetos de autoria. O sucatário pode ser alimentado pelas famílias que reorganizam os seus descartes domésticos. O jogo livre, o ato artístico, também pode ocorrer sem nenhum material.

É pela liberdade de expressão que as crianças revelam as suas construções simbólicas e comunicam. Cesisara (2002, p. 2-3) analisa que o *impulso criativo* permite atingir *novas combinações* a partir de elementos “extraídos da realidade” e presentes no imaginário, e a potência desta criação depende da “mediação dos sujeitos” que se relacionam com esta criança. Para Vigotsky a atividade inventiva é capacidade de todos os seres humanos, consistindo na “combinação dos elementos” constituindo algo novo, criador, habilidade de “combinar o antigo com o novo é a base da criação” (...) e com o qual “constrói seus edifícios de fantasia”. A fantasia é frágil quando a vivência é pouco

inspiradora, pois é preciso de referências para ousar, ele acrescenta que "a imaginação não cria nada que não seja tomado da experiência vivida: ou seja, a base da criação é a realidade". Todavia enquanto precisa de referência vivida necessita inventar o não vivido, pois "é a experiência que se apoia na imaginação, uma vez que depende da capacidade do sujeito de imaginar algo que não viveu".

As imagens se relacionam quando possuem um signo emocional comum. Ao usar um cabo de vassoura como cavalo, o objeto cabo de vassoura denota o cavalo. Dá ao ato lúdico a potencialidade de significar coisas diversas.

Sobre sucatas, Weiss (1989, p. 67-68) propõe a reunião de materiais, a observação atenta e a descoberta do que os materiais sugerem (analogias de formas). Ao manipulá-los, a criança modifica o projeto porque percebe que ele não se adapta à ideia original ou ainda é uma criação que se descobre em processo: professor - "o que é que você está fazendo?" criança - "não sei não, vou saber o que parece daqui a pouco", "eu peguei esta madeira e achei que parecia um narigão; aí peguei estas duas e fiz os olhos."

"Como preservar o espírito lúdico, de inventividade e de ousadia que o trabalho com sucata tem possibilitado?" indaga Moreira Marx (apud WEISS, p. 69-72). O necessário tempo e pesquisa destinado às crianças é imprescindível. Andando pelas ruas, Minervino, observa os elementos intrínsecos e extrínsecos dos descartes (significado, forma, material, textura) e "como se transformaram sob a ação do tempo" e do homem.

O adulto que oferta novas experiências sem apresentar soluções, fomenta um princípio democrático que só é assegurado "quando formos capazes de propiciar oportunidades e brincadeiras sem interferir nas suas explorações". (MACHADO apud WEISS, 1989, p.70).

A mudança de concepção da arte com crianças e bebês surgiu com Anna Marie Holm. Responsável pelo advento da arte contem-

porânea na educação brasileira ainda influenciada pelo pensamento modernista (HOLANDA, 2015, s. p.), Holm mostrou em seus três livros[13] que qualquer espaço e material são fontes do criar artístico:

> Sim, porque quebrei as regras. Usei a arte como ferramenta para pesquisar o mundo. Normalmente, as escolas estavam de alguma forma mais conectadas à arte moderna, mais ensinando. Eu estava trabalhando com arte contemporânea, num modo aberto de experimento, de pesquisa. Uso muito material reciclado, digo que qualquer material no mundo é artístico. Foi muito bom para as escolas brasileiras, pois o meu modo de pensar a arte não era caro. Então, o livro foi feito para os brasileiros, e eu não sabia disso. Eu o fiz na Dinamarca e estava realmente em uma arte experimental, que muitos não entendiam. Mas as crianças amavam a forma como trabalhava com elas. E me ensinaram a acreditar nessa forma de trabalhar com a arte, que o que faço é a coisa certa. Esse é o meu sentimento profundo. Trabalho da forma que as crianças querem que eu trabalhe.

O espaço expositivo

As múltiplas linguagens e a transdisciplinaridade presente em diversas obras fomenta a necessária mediação com as crianças. Na 29ª Bienal de São Paulo, no terreiro *A pele do invisível*, uma criança de quatro anos descobre que na pilha de jornais existe uma micro-tela com um vídeo de minhocas, o que a faz entender ser o invisível, minhocas no subsolo que deixamos de ver e é discutido nesta instalação. A instalação exige o deslocamento do corpo para novos ângulos, não é mais o corpo estático e passante que vê obras à altura dos olhos como ocorria até a arte moderna. A criança está pronta para pesquisar tudo com o seu corpo. Mas nem todas as obras foram feitas para um contato corporal.

---

13 *Fazer e pensar arte*; *Baby-art: os primeiros passos com a arte* e *Eco-arte com crianças*.

Em 2014, o Palácio das Artes fez uma exposição interativa e sensorial de arte contemporânea dedicada às crianças com obras de Mira Schendel, Lygia Clark, Regina Silveira, Leonilson, Frans Krajcberg e Geraldo de Barros.[14]

Para Melo, entender o que as obras podem suscitar nas crianças é mais importante do que saber o que veem naquela instalação, os diálogos são mais fáceis do que com adultos tão cheios de certezas incipientes, muitas vezes:

> O encontro da arte contemporânea, especificamente com crianças, acontece de forma muito mais fácil do que a gente pode imaginar porque as obras não estão falando de nada mais do que a própria vida contemporânea. Para quem tem a história da arte na cabeça, há certo distanciamento, mas para eles é igual ao que está na rua, na TV… Por isso, talvez a proximidade da criança com a Arte Contemporânea seja muito mais justa do que com o próprio educador com a criança.

O Educativo Bienal São Paulo, em suas conversas sobre a vida e a arte contemporânea, realizou encontros em 2012 sobre "transformação através do diálogo e da experiência prática", explica Barbieri (2012, s.p.) "com propostas práticas, exercícios de percepção, de estímulo do olhar do professor, mas também voltados para como esses professores podem trabalhar a arte contemporânea em sala de aula com crianças pequenas".

Produções que poderão ajudar o adulto a preparar materiais para a criança: Assemblage (híbrido de pintura-escultura), Op Art, Pop Art, Arte Povera, Land Art, Minimalismo, Arte conceitual, Arte Cinética, Body Art, Street Art, Hiper-realismo, Videoarte, Happening, Fluxus (mistura de diversas artes), Action Painting, instalação (pode gerar sensação térmica, sonora, tátil, visual, etc...), antiform. A seguir vamos conhecer alguns procedimentos da arte contemporânea.

---

14 Algumas fotos podem ser vistas em: https://www.youtube.com/watch?v=DoDijmaeXUI

O que é instalação e como as crianças ocupam o espaço? Instalação significa dispor elementos no espaço partindo ou não de uma intencionalidade, é um ambiente construído. Na década de 60, o termo passou a ser usado pelas Artes Plásticas. Marcel Duchamp e Kurt Schwitters estabeleceram as primeiras experimentações modernistas. Land Art,[15] Minimal Art, Work in Progress e intervenções urbanas[16] exprimiram com força a instalação.

Não ficamos indiferentes perante a arte contemporânea. Sabemos que o processo de alienação e de fetiche da mercadoria desenvolvido por Marx em *O capital*, a "aceleração" do tempo nas grandes metrópoles industrializadas gerando corpos agitados e a relação homem-tecnologia[17] modificou a recepção do mundo visível. Desde a década de 60, artistas pensam este impacto tentando criar rupturas neste andar mecanizado dos seres que já não observam o seu entorno.

Freitas (2008, p. 23-27) discute em Adorno o sentido da arte moderna e a perda do "fim específico" para a arte contemporânea:

> Uma das qualificações de nosso juízo sobre algo belo, segundo Kant, é o fato de que percebemos na forma do objeto uma finalidade, sem que possamos determinar conceitualmente qual é o fim específico subjacente a ela. Essa ideia de uma finalidade sem fim foi apropriada por Adorno ao falar do papel social da arte moderna. Diferente da arte grega, medieval, renascentista, barroca e clássica, a arte contemporânea perdeu uma função

---

15 http://www.landhaus-boeck.de/assets/images/Naturwerkstatt_Land_Art.JPG

16 https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcR-CDaHMd-ZmEWLjcwS6nHM968ENydY33RrB5Tg-niS5cKYri9q2Q
https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQuk3xLTdmCGE1g93oJPG2nJtrfjQE9ayu4wpTHxfnon_ApKXGtHg
https://encrypted-tbn2.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRgxJ7t9jMZyJEyd1TmsAvooraq7cLBxrSWkQyWSjLV9zTbPAbknw
https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQuk3xLTdmCGE1g93oJPG2nJtrfjQE9ayu4wpTHxfnon_ApKXGtHg

17 Computadores, celulares.

> específica, vinculada a valores de uma determinada classe social... A arte moderna foi sempre uma arte burguesa, nutrindo-se do vínculo difuso que a obra possui com aquele que vai adquiri-la. A modernidade artística, entretanto, foi mais longe, recusando toda e qualquer função preestabelecida para as obras. Ao contrário da indústria cultural, a arte contemporânea não tem a função de divertimento. A seriedade do prazer artístico faz com que ele seja qualitativamente diferente do que se experimenta nos meios de comunicação de massa. A arte contemporânea pode ser qualificada como, em princípio, antissocial, desprezando normas e preceitos de estruturação preconcebidos, rejeitando modelos éticos, políticos, religiosos, que possam determinar previamente a sua forma (...) As obras de arte contemporânea, em sua exigência de autonomia, criticam essa relação venal das coisas na realidade capitalista. É como se elas dissessem que nem tudo no mundo vale na medida em que se conforma a uma função preestabelecida. Ela parece nos dizer que seu significado pode ser construído a partir dela mesma, da relação que nós estabelecemos na *singularidade* da experiência de sua contemplação, sem que precisemos colocá-la como meio para um outro tipo de prazer .

A arte, desse modo, afasta-se da sociedade para dela falar de modo crítico e verdadeiro.

Efêmera ou definitiva, visível ou invisível, a arte também pode ser multimídia, sonora, de maneira a não conseguirmos tocar ou necessitar de objetos. Possui um princípio experimental e a obra nasce da arte conceitual.[18] Como poética artística permite qualquer material. Trabalha com a memória no tempo e no espaço para questionar o próprio homem em sua existência. A relação entre diversas linguagens ativam a instalação e a obra passa a fazer sentido apenas com a presença e a participação do espectador.

---

18 Com os avanços tecnológicos dos anos 1960 e 1970, a arte conceitual rompe com os suportes convencionais da arte e a inclusão do corpo do participante, sendo a ideia muitas vezes mais importante do que o objeto. A arte conceitual passa a registrar os processos de trabalho do artista, incluir outros materiais não utilizados pelas Belas-Artes.

Brincar de forma criativa: virando vulcão

> No meu livro *L'Expression ou l'Homme vulcanus*, dou a imagem de vulcão, de algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Exprimir-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão. Como educador, crio condições para que este acto se realize o mais espontaneamente possível. Há um caminho a percorrer para chegar à expressão livre... Eurico Gonçalves (1991, p. 19)

Winnicott (1975, p. 31) chama de "espaço potencial" a terceira área onde ocorre a brincadeira criativa (não é mais de dentro para fora e nem de fora para dentro): "dada a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo." Essa criança precisa ser assistida por um adulto (mãe) que não invade nem repreende. E no futuro só conseguirá criar o que foi por ele vivido cujo adulto foi capaz de lhe proporcionar culturalmente. É o encontro da fantasia e realidade, subjetividade e objetividade, poesia e ciência que se mesclam, se misturam, se sobrepõem.

"As migalhas que o bebê pinça no chão, quando se deita de bruços para fazê-lo por volta dos nove meses de idade, são brinquedos. Pedras e folhas coletadas por uma criança no quintal e no parque também são brinquedos", é o que pensa Machado (2007, p.35), não importando com o que se brinca, importando exclusivamente se o espaço potencial tem um clima de liberdade e aceitação do experimento.

Machado (2007, p.36) sugere que: "Num clima de aceitação, de liberdade para levar adiante suas brincadeiras até o fim, a criança pode estar relaxada e adquirindo confiança para soltar a sua imaginação sem medo". Compreendemos que a relação qualitativa construída pela criança denota um estado que "pode ser comparado a liberdade de

criação dos grandes artistas que exploram suas possibilidades e limitações, sem medo de ousar nem de errar, arriscando, inventando, usando seu potencial criador para dar nova forma à realidade", ao que a autora propõe como um espaço até então inexistente: "de dentro e de fora, transitando no terceiro espaço."

Apenas o brincar espontâneo é potencial para o processo criativo e não os jogos de regras supervisionados. É preciso ir além do uso imediato a que um brinquedo foi projetado, subvertendo o sentido original de um brinquedo, atribuindo soluções ao seu uso, fazendo a escolha de materiais. A supervisão só deve existir para a proteção e cuidado com a criança

Não existe um fazer a ser seguido, o caminho é descoberto enquanto se faz. Ainda com a concepção burguesa de um modus operandi de arte para ser vendida, os adultos buscam negar uma estética própria das infâncias exatamente porque as crianças constroem o seu fazer distanciando os seus objetos dos objetos capitalistas para consumo do mercado. Este é um dos embates da escola e dos adultos com os fazeres infantis.

Ser criador é diferente de ser consumidor; ser criador estabelece outra relação com os materiais e com as pessoas, de cooperação e não de competição, de proposição e não de consumo e descarte. Gonçalves (1991, p. 20-24), em contato com populações nômades (Nigéria, Marrocos, Nova Guiné, Afeganistão, México, Guatemala e Peru), constatou uma expressão intensa "de uma infância não violada". Já em muitos países ocidentais as crianças são escolarizadas por modelos impostos e estereótipo, "com normas restritivas e submetida a instruções rígidas, como solução única".

Movidas pela sensorialidade, as crianças ficam plenamente centradas em sua experimentação e muitos artistas contemporâneos buscam esta imersão. Nalini observa que há muita semelhança de temáticas e procedimentos entre a poética da criança e os procedimentos

da arte permitindo uma vinculação. Em pesquisa, os professores descobrem saberes e fazeres das crianças ampliando os campos de experimentação: o corpo como suporte, a gestualidade, a criação de outros espaços-tempo inspirando: ambiente, relações e autonomia a ser construída com as crianças. Aos poucos o professor torna-se pesquisador de sentidos de um material que irá mediar e de descobertas realizadas pelas crianças. As sequencias didáticas podem ser construídas por mapas desenhados, riscados, com hipóteses, ideias, materiais, imagens, refletindo antes, durante e depois da ação, desenvolvendo observação, acompanhamento, registro a ser sempre retomado.[19]

Ver instalações estabelece uma fruição com a obra do artista e com o criar da criança. É como se uma mediasse a outra. Perceber afinidades e diferenças entre os processos de criação nas atividades infantis e dos artistas tem como diferença a intencionalidade da atividade realizada pelo artista e a vivência poética da criança, cujo caráter imitativo no brincar pressupõe seleções de interesse para descobrir o mecanismo daquilo que se imita, mas não é realizado em repetição, mas em recriação, por meio da imaginação (CECISARA, 2002). Proporcionar diversas situações às crianças fornece um arquivo de experiências que facilita o olhar no real e a viagem imaginativa para a criação do novo. Contudo imaginar vivências experimentais, originais, poderá favorecer esse procedimento investigativo conhecendo as criações dos artistas.

É preciso dar o tempo da pesquisa, diferente da produção em série da fábrica, para que nele a criança possa experimentar e pesquisar. Mas nada disso será importante sem uma intencionalidade do mediador que consegue ver as elaborações das crianças e tornar conhecido por todo o grupo. É preciso oferecer momentos para que as crianças observem, experimentem, produzam e apreciem (CORAGEM, 2006, p. 95).

---

19 Sobre sequência didática, sugerimos a leitura do material didático do módulo *Artes Visuais na Educação Infantil*, aula *As artes plásticas: eu vejo, eu toco, eu faço*. (ARAUJO, 2015)

Ocorre uma antropofagia de materiais por meio da desconstrução, colagem, montagem, recorte, distorção. Louise Bourgeois (apud Pescuma, 2013) dá indícios sobre a produção do artista "eu sou uma pesquisadora, eu sempre fui e ainda estou procurando pelas peças que faltam."

Pescuma (2013) prossegue:

> O artista é um construtor (...) um manipulador de códigos, cuja poética baseia-se na experimentação de linguagens e de materiais, na exploração do corpo, do espaço e do tempo. Cada vez mais se volta ao processo criativo e operacional, em que a obra confunde-se com sua preparação. Muitas vezes ela é a própria preparação, como numa ação efêmera, uma invenção de tática e gestos os mais variados, absurdos até, para liberar força da vida aprisionada pelos poderes, fazendo com que tempos diversos se comuniquem através de estranhas alianças. Assim, está sempre à espreita de possibilidades de fazer novas alianças, novas conjugações de fluxos e entrar num devir.

Figura 7. Mapa de aproximações (Acervo da autora)

Acima, apresentamos um mapa de aproximações entre artistas contemporâneos e crianças indicando: a ocupação criativa do espaço que é dissolvido de sua função primeira e é potencializado com liberdade; ao desprezar normas estabelecem flexibilidade na relação entre ideias e/ou materiais; o corpo é participante; atuam nas múltiplas

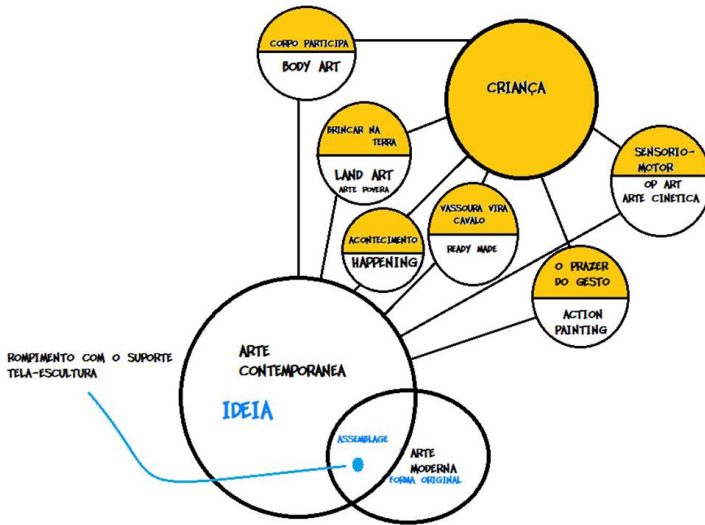
linguagens; o gesto não se repete uma vez que imersos centram-se na experimentação que ocorre em tempo real.

Os artistas contemporâneos iniciaram pesquisas à margem da arte tradicional, tudo o que parecia ser inventivo e espontâneo como os estudos do fazer da criança, de tal modo pesquisaram. Prossegue Merèdieu:

> O artista contemporâneo reencontra assim uma atitude que é a mesma da criança em face de suas produções. Esta não se apega espontaneamente às suas obras, e quando o faz parece que é sob a influência do adulto que, este sim, interessa-se pela obra e pela obra acabada. A criança de três ou quatro anos não reconhece como seu o desenho executado alguns minutos antes; depois que a obra é produzida, retira-se dela e concentra todas as suas energias no gesto do momento. Encontra uma intensa satisfação na manipulação das cores e pigmentos que imprime no papel, utilizando assim sem saber as técnicas do "action painting". Só o prazer do gesto é que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida. Esse dinamismo do traço – que é uma das bases da pintura contemporânea – faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só (PESCUMA, 2013, p.6).

Os atos artísticos - *happenings e performances* – são improvisações dos artistas, mas também são próprios das crianças sem uma intencionalidade. Outra diferença é que enquanto o adulto simula uma situação buscando vivê-la verdadeiramente, a criança não simula, vive o que está acontecendo como realidade. Estes eventos são imprevisíveis e não se repetem. *Happening*, em inglês, significa acontecimento. É gerado enquanto se realiza.

O desenho, a seguir, apresenta uma leitura comparada entre infância e arte contemporânea. É um mapa de alguns fazeres artísticos que envolvem investigações poéticas das crianças e ações artísticas da arte contemporânea:

Figura 8. Mapa conceitual "Aproximações" (Acervo da autora)

Allan Kaprow (s.d.), em *Como fazer um happening*, apresenta regras para este ato artístico:

. esqueça todas as formas de arte padronizadas (o objetivo é fazer algo novo),

. misture o seu happening às situações cotidianas,

. não é possível trazer referências pessoais, é preciso ater-se aos lugares e pessoas reais,

. liberte-se de seus espaços (imaginando a escola, o que pode ser ocupar lugares não utilizados ou dar novos sentidos a eles, como exemplo temos as janelas dos prédios no minhocão de São Paulo que viraram teatro),

. realize ações fora do seu espaço (ex. um cabeleireiro começa a secar o cabelo de uma moça dentro do metrô).

Se você quer trabalhar com crianças, afirma Kaprow (s. d., p.12) "descubra o que eles realmente podem fazer e do que eles gostam ao invés de querer forçar algo que você gostaria que fizessem, mas que

eles não irão fazer. Deixe-os construírem algo...” Por exemplo, a partir de uma pilha de sucata, de colagens e pinturas sobre caixas de papelão, deixe um espaço com tecidos e outros materiais. O espaço pode ser preparado intencionalmente, o professor sempre atento pode observar a criança que tenta construir algo e você intencionalmente apresenta outros materiais, ou seja, você não ensina, dá condições para que ele tenha poder de decisão.

A seguir apresentamos passagens de três pesquisas de estudo sobre a criança e a arte contemporânea, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp.

Em 2011, Natália Marin, em *Oficinas de percurso na educação infantil*, pesquisa fazeres da arte contemporânea com crianças que construíram uma instalação de artes e decidiram pelos processos de exposição, convite e curadoria. Nesta pesquisa Marin estudou o que é arte contemporânea e as produções de artistas em diálogo com as crianças criando uma boa audição e acolhimento das decisões dos pequenos.

Em 2014, Caroline Esteves, em *O Encontro da Criança com a Arte Contemporânea*, entrevista Nino Cais apresentando o trabalho do artista para uma criança que, ativada pela arte contemporânea, experimenta outras instalações. Neste estudo pesquisou a história da Arte Contemporânea e entrevistou o artista para compreender o seu processo criativo e discutir as aproximações entre artistas e crianças.

Em 2015, Aparecida Nascimento realiza o projeto *Caminhando nas nuvens: interdisciplinaridade, linguagens e artes na educação infantil* com a participação das crianças na creche onde é professora. Em assembleias ou bate-papos, as crianças decidiram pela instalação, ao passo que conheciam experiências pesquisadas e oportunizadas pela professora. Toda a pesquisa é um amálgama entre o planejamento da professora-pesquisadora e a construção do espaço democrático de decisão e experimento.[20]

20 Nas pesquisas a seguir, foi resguardado o texto das autoras permanecendo

Oficinas de percurso na educação infantil por Natália Marin

Selecionei algumas oficinas. Elas trazem o desafio de um material não utilizado anteriormente para que as crianças descubram novas soluções.

Em outra oportunidade, foquei no *suporte* diferente.

> O suporte da arte hoje é onde toca o coração do artista, é contextual, está na esquina, no lixão e no armário da cozinha. A vida está transbordando em materiais capazes de transmutar. Talvez seja este o suporte da arte hoje, a transmutação. (Nelson Mendes).[21]

O desafio estava no suporte que balançava ao tocar e a caneta que borrava ao toque das crianças. Logo perceberam que fazer uma linha reta, ou círculos exatos era muito complicado. A exploração do traço no balanço da bexiga foi o resultado dessa oficina. Não existiam casinhas, bonecas ou faces desenhadas. O que tivemos foram riscos feitos pela caneta estática enquanto a bexiga em movimento tocava a caneta, e vice-versa.

Seguindo a mesma ideia, de oferecer um suporte diferente, pensei no giz de lousa no chão. O mais interessante dessa proposta foi o fato das crianças terem muitos metros quadrados à sua disposição, estávamos no pátio, um grande espaço vazio com o chão de cimento queimado. No início começaram a desenhar linhas paralelas, círculos bem grandes, mas logo um grupo de crianças montou uma cabana e ali ficaram por muito tempo desenhando no chão.

---

a escrita original em 1ª pessoa do singular. Preservarmos seus escritos por tratar-se das propositoras e participantes da ação, sendo respectivamente: Natália Marin, Caroline Esteves e Aparecida Nascimento.

21 http://mol-tagge.blogspot.com/2009/09/qual-suporte-das-artes.html

O lúdico na educação infantil é de extrema importância. As atividades de qualquer outra área do conhecimento são planejadas com atividades lúdicas deixando as crianças mais confortáveis e dando espaço para sua expressão. A perda do lúdico, afirma Sans, (1994, p. 42) provoca na criança "o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade".

Após um investimento de autonomia artística as crianças poderiam ter autoria de construir sua própria exposição. Exporem suas vontades, desejos suas experiências. Como poderíamos expor nossas experiências para o resto da escola?

Discutimos muitas ideias. Aos poucos organizamos tudo o que diziam, o que poderia dar certo ou não até que a ideia de uma exposição propriamente dita surgiu. Não com esse nome, mas com todas as características: colocar as obras de forma organizada, visível, com uma breve explicação. Uma delas disse: "A *gente pode ficar do lado de nossa obra e quando alguém vier a gente apresenta, e fala o que desenhou*". Sim. Elas eram donas de suas obras e tinham orgulho do que produziam.

As crianças escolheram bexigas no barbante, desenhos com canetinha. O convite seria um balão sem ar e quando os convidados o enchessem iriam ler o convite. Escolheram plástico-bolha para delimitar por onde os visitantes deveriam caminhar e queriam um tema comum para todos. Apresentei então um livro. Não há escrita. Somente figuras de personagens cochichando no ouvido de outro personagem. As imagens são ricas em detalhes e os personagens são inesperados, como o lobo mau cochichando ao ouvido da chapeuzinho vermelho.

As únicas palavras que eu disse foi o nome do autor e do ilustrador.[22] Não falei o nome do livro para criar um mistério. A cada página que eu virava, a curiosidade delas aumentava. Elas estavam tão ansiosas para saber o quê os personagens conversavam que me apressa-

---

22 Ilan Brenman (Autor) e Renato Moriconi (autor e ilustrador) do livro *Telefone sem fio*, Companhia das Letrinhas, 2010.

vam para que eu virasse a página. Cheguei à última página. Como nas folhas anteriores, não tinha nada escrito, só mais um personagem ouvindo algo. Fechei o livro, o rosto delas era de total surpresa. Não contive o riso. Elas estavam pasmas, boquiabertas, ora olhando para o livro, ora olhando para mim. Então eu perguntei: *O que vocês acham que eles estavam contando um para o outro? Pensem, deve ser um grande segredo, pois eles não escreveram nada aqui! Que segredo será esse? É esse segredo que vocês desenharão nas bexigas.*

Figura 9. Instalação (Acervo da autora)

As crianças precisavam ter confiança em si mesmas. A criatividade, tão rica na infância, tinha se perdido para o medo de *errar*. A melhor forma de deixá-las a vontade era deixá-las entre elas. Foi assim então que, no segundo momento, a oficina de percurso deu tão certo. As crianças, em grupos, conversavam, discutiam entre si e se sentiam

a vontade e bem acolhidas pelo ambiente. Elas compartilharam histórias e experiências. O trabalho se desenvolveu de forma surpreendente.

O encontro da criança com a arte contemporânea por Caroline Esteves

Para realizarmos, com a criança, a atividade relacionada a uma obra de arte contemporânea, disponibilizamos baldes e vassouras, em um quintal, pensando em espaço vazio e cheio de possibilidades inventivas.

Assim, a criança começou a apoiar a vassoura num banco disposto no canto do quintal. Ela dispôs da seguinte maneira: uma vassoura, um balde ao lado e assim sucessivamente até terminarem os materiais. Deste modo, perguntei para ela o que tinha feito; estava muito tímida e pouco falou comigo. Foi quando contou que fez um prédio. Então, sua primeira obra era um prédio, o que fazia sentido; parecia com aquelas estruturas e vigas que ficam expostas enquanto colocam tijolos e cimento.

Figura 10. Prédio (Acervo da autora)

Posteriormente, foi apresentada para a criança a obra do artista Nino Cais e ela pôde optar em modificar sua obra ou mantê-la. Então, começou tentando copiar o que tinha visto da instalação do artista, só que de maneira inversa. Em sua obra, o artista colocou os baldes no teto e os cabos de madeira como condutores até o chão. Tentou colocar as vassouras dentro dos baldes, como se o balde fosse o condutor da vassoura - o contrário do que o artista propôs - mas não conseguiu e começou a organizar os baldes em pares e a colocar as vassouras deitadas sobre eles, formando uma teia entre as vassouras com o balde abaixo, como um suporte. Quando perguntei o que tinha feito, ela me disse que era uma casa.

Figura 11. Casa (Acervo da autora)

Percebemos que ela mudou a obra inspirada no que tinha visto e interessada no assunto. Ver a obra do artista propôs uma mudança em sua experimentação, desequilibrou as suas estruturas internas, a fez pensar em como refazer, desconstruir o que estava pronto.

Depois, perguntei se ela queria ver mais obras do artista e, muito entusiasmada, veio ver a apresentação de slides que preparamos e conversamos sobre outras obras do autor, de como era tudo feito de uma maneira "não convencional" e diferente, criada por ele. Assim, em entrevista sobre esses modos de experimentar do artista e da criança, o artista pondera:

> Acho que não tem nada relacional, o entendimento do material é diferente. A criança age por impulso e intuição. O artista perde essa fluidez e constrói um raciocínio pela experiência e também já tem influência do que já foi vivido. A criança ainda está conhecendo o que é a arte.[23]

Entendemos, então, que o artista acredita que os processos de criação acontecem de maneira diferente. Conforme Moreira (1987, p. 37), há uma aproximação de inteireza, mas não que seja o mesmo processo para artista e criança:

> A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isto desenha, por isto cria: porque brinca.

A autora também aponta que além de artista e criança assemelharem os momentos de criação, completamente envolvidos no "aqui e agora", há uma diferença fundamental:

> [...] se o artista e a criança estão próximos quanto à qualidade do momento de criação, e algumas vezes também quanto ao produto se pensarmos em Klee, Miró, ou Picasso, estão também distantes pois 'enquanto fenômeno expressivo, a criação tem implicações diferentes para a criança e para o adulto. Nas

23 O artista Nino Cais concedeu a entrevista à pesquisadora Caroline Esteves no ano de 2015.

> crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, pois tudo o que a criança faz, o faz em função da necessidade do seu próprio crescimento, da busca de se realizar. O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico, em suas atividades produtivas ele sempre acrescenta algo em termos de informação e sobretudo em termos de formação[..]'. (MOREIRA, 1987, p. 38)

Caminhando nas nuvens: interdisciplinaridade, linguagens e artes na educação infantil por Aparecida Nascimento

A proposta para a investigação foi desenvolver um projeto de pesquisa propiciando a análise e reflexão da prática educativa sobre a arte na educação infantil. A partir dessa questão inicial, o foco foi a construção de um projeto pedagógico que proporcionasse às crianças a vivência de experiências artísticas plurais e que abrangessem as diferentes linguagens, de forma integrada e significativa.

Esse percurso partiu da observação sensível das nuvens no céu, de modo a imaginar formas e criar desenhos utilizando o ar como suporte. É um gosto que tenho desde criança podendo ser uma experiência ampliada para as crianças. Essa primeira proposta de sensibilização seria ponto de partida para a investigação dos fenômenos relacionados ao céu, e a experimentação de vivências relativas à arte visual, a música, a experimentação corporal, tendo como eixo condutor vivências lúdicas.

O percurso inicialmente proposto[24] foi sendo construído a partir do interesse das crianças e de suas motivações, bem como da autonomia que tiverem para escolher quais ações gostariam de participar e

---

24 Na infância ficava maravilhada com os desenhos das nuvens no céu, durante a orientação para o TCC essa memória inspirou a pesquisa.

quais propostas se sentiam motivadas para desenvolver. A organização dos espaços enfatizou o uso do ambiente externo como propulsor de vivências motivadoras e plurais, que propiciam a investigação, o movimento livre e as descobertas. A utilização dos materiais necessários para desenvolver as propostas também gerou a necessidade de adaptações e flexibilização durante o percurso, necessitando da modificação de algumas ideias concebidas inicialmente. O percurso de investigação poética e de conhecimento sobre as nuvens culminaria em uma instalação, onde as crianças pudessem expor suas produções e pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante o percurso vivenciado pelo projeto, compartilhando com os demais grupos.

Figura 12. Deitadas no tapete, ao ar livre, crianças observam desenhos nas nuvens (Acervo da autora)

Pesquisamos inúmeros materiais, desde a arte contemporânea até experiências da ciência como criar nuvens na garrafa. Pesquisamos os tipos de nuvens no céu e pensamos em configurações registradas pelas crianças em fotografias. Representações do céu pelos artistas e reflexos

do céu nos espelhos d´água em águas no balde. Enfim, a nuvem era o mote para uma grande viagem que pode durar anos ou até a vida inteira, não é mesmo? Pensamos nas crianças que não olham mais para o céu. Imagine as crianças observando as configurações do céu! Lembramos-nos desta prática chegando à TV com o Programa de TV *Vila Sésamo*.

Conversamos sobre a produção de um vídeo, com fotos da vivência do projeto, trechos do vídeo sobre a experimentação “varal de nuvens”, utilizando como trilha sonora alguns sons que as crianças produziram, e que este vídeo seria apresentado aos pais no dia que visitassem a instalação. As crianças gostaram da ideia e ficaram entusiasmadas em fazer o convite aos pais.

Refletimos sobre a finalização do projeto através de uma instalação sobre as nuvens, como uma síntese do percurso criativo em arte e que agrega todas as linguagens, onde poderíamos expor os trabalhos produzidos pelas crianças e apresentá-los às outras turmas. Conversamos sobre a organização da instalação, a qual as crianças nomearam como “sala das nuvens”, que materiais poderíamos utilizar para dar a impressão de estar entrando em uma nuvem, quais sensações seriam criadas e quais sons utilizar para caracterização do ambiente. As crianças foram colocando suas ideias e sugestões e tudo foi sendo registrado na lousa para ser retomado posteriormente.

Figura 13. Instalação das nuvens (Acervo da autora)

A montagem da instalação seguiu a proposta de construir um ambiente, que além da exposição, caracterizasse um espaço lúdico que favorecesse a brincadeira e o faz de conta, através da sensação de caminhar sobre uma nuvem. Então, organizamos todo o material, sugerido pelas crianças, para montar a instalação e fomos até a sala 8, um espaço multiuso na escola sempre disponível para atividades diversas como contação de história, vídeos, brincadeiras com dança e expressão corporal, entre outros. Começamos a organizar os materiais e escolher a disposição que ocupariam na sala, as crianças foram colocando suas ideias e começamos a montagem da instalação. Em algumas partes do processo, foi necessária a ajuda de outros adultos, pois consistia em subir escadas e pendurar tecidos e móbiles no teto, mexer com cola quente etc. Todos decidiram que as telas de nuvens pintadas pelas crianças também fariam parte da exposição e, assim como também as fotografias, o caderno viajante e outras produções realizadas. Elas ficaram responsáveis em organizar as fotos para a exposição e confeccionar os móbiles com contas de cristais, sugerido para representar as gotas

de chuva. A organização da instalação e da exposição ficou pronta em dois dias e, após os ajustes necessários, as crianças foram as primeiras a visitar a finalização do projeto. Ficaram encantadas em caminhar sobre o chão coberto com tecido branco e algodão, sentir o vento dos ventiladores agitando os tecidos e ouvir o som da chuva que as crianças sugeriram gravar no computador. Ficaram encantadas com o resultado de suas produções e decidiram convidar os pais para visitar a sala das nuvens no dia da festa de encerramento. A sala ficaria aberta para as outras crianças da escola conhecer e visitar a exposição.

A finalização do projeto ocorreu com a festa de encerramento e visita à instalação. Após as festividades organizadas para o dia, convidamos os pais para conhecer o trabalho feito pelas crianças, o qual já tinham ciência que iria acontecer e qual o objetivo da proposta. Solicitamos que tirassem os sapatos para sentir a textura do ambiente e todos concordaram prontamente. Juntamente com as crianças, assistiram ao vídeo do projeto, apreciaram as produções e exploraram o espaço como uma forma de construir brincadeiras entre as crianças e adultos.

Conclusão

> A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua. (LARROSA, 2001, p. 284)

Para o jogo da criação é preciso consentimento, aceitar mergulhar na experiência ou ainda fazer do encontro experiência. Esquecer o que sabe; acolher o inesperado e o curioso na construção do vir-a-ser.

O que mais impacta os estudantes universitários durante a imersão[25] na educação infantil é o estado das crianças, inspirado no devir, fluxo permanente, movimento ininterrupto, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; o vir a ser das crianças. Qualquer produção artística pode ser autoral e não pautada por cópias, mas fatalmente os adultos querem utilizar modelos a serem seguidos. Na arte contemporânea não existe um modelo, mas argumento, pesquisa, proposição proporcionando à criança a decisão e a escolha de um caminho a construir e percorrer.

Muitos de nós, ao nos tornarmos adultos, perdemos a curiosidade e a sapiência para criar, passando a repetir atos mecânicos, ações inexpressivas. Crianças e artistas contemporâneos, ao contrário, são subversivos e modificam os estados das coisas, questionando-as. Para Matisse "É preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal".

O encontro da arte contemporânea com crianças é abundantemente simples porque elas não se preocupam em pensar se a instalação é arte ou não é arte; elas participam e experimentam, estabelecendo uma relação de criatividade.

Arte não se ensina, reflete Ostrower (1982, p.9),

> O questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa, eis o caminho da criação. Sem dúvida, é difícil ser professor de arte, pois nós, artistas, bem sabemos que arte nem se ensina, a única coisa que é possível fazer, dificílima, é ajudar os outros a formularem perguntas, suas próprias perguntas. Ao formularem as perguntas, estarão encaminhando-se para as possíveis respostas.

Os educadores podem estudar e planejar ações instigadoras com as crianças compreendendo o conceito desenvolvido pelos artistas

---

25 Programa de Residência Pedagógica no Departamento de Educação, Unifesp Guarulhos.

contemporâneos. É fundamental, ao pensar as ações, considerar sempre a participação das crianças, suas representações, curiosidades e seu direito de escolha. Ao questionar os modelos pré-estabelecidos, a Arte Contemporânea aponta para uma nova relação com a cidade, com o espaço público, com o pensar/fazer política e arte. Nos espaços escolares seria importante, com a inserção da arte, romper, mesmo que parcial e gradativamente, com os discursos pedagógicos pré-estabelecidos dando condições para a emergência de uma cultura da infância que valorize a criação e a expressão, pilares na construção de seres autônomos e livres.

Para saber mais

Para assistir

O que é arte contemporânea?

Vídeo produzido pela equipe do Itaú Cultural para a exposição *Trilhas do Desejo*.

https://www.youtube.com/watch?v=xClU8ZSObqs

Para ler

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Para conhecer

Enciclopédia Itaú Cultural

http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5370/ready-made

Para estudar e preparar o encontro com as crianças

Material Educativo da Bienal de Arte Contemporânea de São Paulo

http://www.bienal.org.br/publicacoes.php

Referências

ARANHA, Carmem S. G. Arte como ideia. In: *Visões da Arte no Acervo do MAC USP 1900 – 2000*. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/expos/2016/visoes/curadoria.html#08 Acesso em: 11 jan. 2017 n/p.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de Araujo. *O desenho de humor na escola: um canto paralelo*. 2006. Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo.

______. As *Artes Plásticas: Eu vejo, eu toco, eu faço*. São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 27-48. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39158/COMFOR%20-%20EIIA%20-%20Mod3.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 23 fev. 2016.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBIERI, Stela. Bienal de Artes de São Paulo aposta na formação de educadores para aproximar estudantes. *Portal Aprendiz*. Arquivo. 26/07/2012. Disponível em: http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/07/26/bienal-de-artes-de-sao-paulo-aposta-na-formacao-de-educadores-para-aproximar-estudantes/ Acesso em 17 fev. 2017.

CECISARA, Ana Beatriz. Cotidiano na educação infantil: de como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu. 2002. *UFSC*. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/11195/10661 Acesso em: 30 dez. 2016

CORAGEM, Amarílis Coelho. Pensando a arte na educação infantil. In: *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 89-96.

DANTO, Arthur C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história.* São Paulo: Edusp, 2006.

ESTEVES, Caroline. *O encontro da criança com a arte contemporânea.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo - Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2014.

FAVARETTO, Celso. *Isto é arte?* Direção: Geraldo Santos. Realização/Produção: Instituto Itaú Cultural, São Paulo. Ano de produção: 1999. Duração: 12'. Coleção/Série: Arte educação.

FRAYZE-PEREIRA, João A. *Arte, dor: inquietudes entre estética e psicanálise*. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2005.

FREITAS, Verlaine. *Adorno & a arte contemporânea*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2008.

GONÇALVES, Eurico. A *arte descobre a criança.* Portugal: FNAC Gráfica, 1991.

HOLANDA, Juliana. Novo livro de Anna Marie Holm fala sobre a relação com a natureza em atividades de arte-educação. *Revista Educação*. Entrevistas. Edição 219. 7 de julho de 2015 http://www.revistaeducacao.com.br/novo-livro-de-anna-marie-holm-fala-sobre-a-relacao-com-a-natureza-em-atividades-de-arte-educacao/

HOLM, Anna Marie. *Baby-art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Mam, 2007.

______. *Eco-arte com crianças.* São Paulo: Av Form, 2015.

KAPROW, Allan. *Como fazer um happening.* Disponível em: https://pt.scribd.com/document/164980744/KAPROW-Allan-Como-Fazer-Um-Happening Acesso em: 12 set. 2016.

LAROSSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, Marina Marcondes. *O brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar. Atividades e materiais.* São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

MARIN, Natalia Branco. A *produção artística infantil: recuperação do espaço para produções livres no ambiente escolar.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2011.

MELO, Carolina. Para supervisora da Bienal, a arte deve promover encontro entre 'públicos' e obra. *Portal Jornalismo ESPM*. 2014. Disponível em: http://jornalismosp.espm.br/vila_mariana/para-supervisora-da-bienal-arte-deve-promover-um-encontro-entre-publicos-e-obra Acesso em 17 fev. 2016.

MERÈDIEU, Florence. O desenho infantil. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O Espaço do desenho: a educação do educador.* São Paulo: Loyola, 1987.

NALINI, Denise. A arte contemporânea como uma possibilidade de escuta das expressões das crianças. *Mapa da infância brasileira.* 08/09/2016 n.p. Disponível em:

http://www.mapadainfanciabrasileira.com.br/cgi-win/be_alex.cgi?Acceso=T300000001777/0&nombrebd=mapadainfanciabrasileira&Sesion=nyQ5PMOvS2FpfPBR4iaegysanjynqCGT&Tsalida=SFA:1ContSinMenu.sfa Acesso em: 12 dez. 2016

NASCIMENTO, Aparecida Ferreira da Silva. *Caminhando nas nuvens: interdisciplinaridade, linguagens e artes na educação infantil.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2015.

PESCUMA, Cristina. A *arte contemporânea e o pensamento da diferença*. Bahia: Blade, 2013.

SANS, Paulo de Tarso C. A *criança e o Artista*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

WEISS, Luise. *Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

WINNICOTT, D. W. O *brincar & a realidade*. Rio De Janeiro: Imago, 1975.

III. Processos Artísticos e Infância (s): uma abordagem poética

Fabiana K. A. Prado[1]

Esse texto é baseado em uma série de vídeo aulas intituladas "*Investigações poéticas*", elaboradas para o Curso de Aperfeiçoamento Educação Infantil, Infâncias e Arte (EIIA), coordenado pela Universida-

1 Pós-graduada em Linguagens as Arte pelo Centro de Estudos Universitários Maria Antonia (CEUMA, USP), Graduada em Comunicação Social pela Fundação Armando Álvares Penteado e em Dança pela Escola de Dança Klauss Vianna. É Artista educadora que integra a equipe de Coordenação Regional de Formação do PIÁ (Programa de Iniciação Artística) da Secretaria Municipal de Cultura - SP.

de Federal de São Paulo (Unifesp-Comfor), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB - MEC).[2]

Nas aulas dirijo-me a professores e gestores da educação pública dos municípios de Guarulhos e São Paulo a partir da minha experiência na educação não formal no PIÁ (Programa de Iniciação Artística, da Secretaria Municipal de Cultura). O PIÁ é um programa de acesso gratuito para crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, que acontece em equipamentos públicos da Cultura e da Educação, de modo especial na periferia na cidade de São Paulo. A atual equipe de trabalho conta com 126 artistas credenciados por edital público nas funções de educadores, coordenadores de equipe e coordenadores Regionais de Formação. Os encontros com crianças e adolescentes têm como objetivo a vivência de processos artísticos conduzida por uma dupla de artistas educadores das linguagens do teatro, da dança, das artes visuais, da música e da literatura.

Pensando sobre as relações que podemos estabelecer entre Processos Artísticos e Educação Infantil, escolho fazer algumas provocações sobre o que seria a investigação poética como procedimento artístico pedagógico e como abordagem pertinente aos modos de ser e estar da criança. O tema das aulas desdobra-se em uma breve contextualização de conceitos artísticos contemporâneos; possibilidades de investigação poética com as crianças e compartilhamento dos processos artísticos, buscando refletir em que aspectos a Arte e a Educação contemporâneas podem efetivamente dialogar com a (s) Infância (s).

Mais do que construir uma fala unilateral procuro despertar inquietudes sobre novas intersecções entre Arte e Educação, por meio de uma abordagem sensível, de escuta e valorização das culturas de infância.

---

2 Para ter acesso ao material didático produzido para o curso consulte: http://comfor.unifesp.br/?page_id=671

Contexto

Partindo da experiência estética em diálogo com a educação, são notórias as transformações nos modos de ver, fazer e aprender Arte, com destaque para um aspecto emergente na transição do Modernismo para o Pós-Modernismo, que é o estreitamento da produção artística com o seu contexto sócio – cultural, multiplicando assim as suas narrativas.

Na atualidade, surgem propostas que colocam em cheque alguns paradigmas em Arte/Educação no encalço das transformações contemporâneas da Arte. Assim, a formação que antes resultava da conduta técnica de uma linguagem específica cede lugar a processos artísticos sem uma finalidade pré-determinada ao mesmo tempo em que a transversalidade passa ser a peça-chave das abordagens, como sintetiza Canton (2009, p. 49).

> (...) a arte contemporânea que surge na continuidade da era moderna se materializa a partir de uma negociação constante entre arte e vida, vida e arte. Nesse campo de forças, artistas contemporâneos buscam um sentido, mas o que finca seus valores e potencializa a arte contemporânea são as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento humano.

Os brasileiros Hélio Oiticica e Lygia Clark são referências notórias de artistas que caminharam nesse sentido, influenciando ainda hoje várias gerações. Neles, a estética se alia ao valor da experiência cotidiana, à sensorialidade e à potência da inventividade coletiva.

O Processo Artístico é o gesto dinâmico da Arte atual que vai engendrar uma leitura compartilhada do mundo e desencadear situações propícias para "fazer acontecer coisas" em oposição a "fazer coisas". Estamos diante de proposições artísticas de caráter mais aberto, que podem vir a se transformar ao longo do caminho, em contato com o outro, em dinâmicas de ressignificação continuada, onde nota-se a mistura das linguagens para além de suas fronteiras. As Artes Visuais, a Dança, o Música e o Teatro mesclam-se a ponto de não identificarmos mais com exatidão onde começam ou terminam.

No entanto, a tradição das Belas Artes como matriz de construção sócio-política da Arte/Educação brasileira ainda hoje reverbera no pensamento artístico pedagógico vigente, muitas vezes situando a ideia de Arte em um lugar sagrado, perpetuando e reproduzindo códigos de uma formação tradicionalista.

As linguagens artísticas continuam a ser estruturadas pedagogicamente dentro de parâmetros técnicos precisamente delineados, respondendo a um *modus operandi* de materialidades tradicionalmente conhecidas e desconsiderando em muitas situações, o contexto sócio cultural e os atores sociais envolvidos.

Repetidamente são apresentados às crianças modelos estéticos do senso comum prontos a serem imitados. Tais modelos cristalizam padrões normativos de classe, gênero e etnia que, além da dicotomia e competitividade geradas, subestimam a inventividade das crianças em seu modo próprio de ser e apreender o mundo.

O que a Arte/Educação atual vem tateando hoje são as estratégias para colocar em prática na escola, e para além dela, o desmanche dos conceitos consagrados pelo Modernismo na interface da Educação e Cultura que fomente um pensamento antagônico à visão utilitária e tecnicista da Arte.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais acabam por criar expectativas diversas quanto ao ensino da arte em face a uma formação continuada ainda à espera de especializações em Arte/Educação que amadureçam inquietações relativas ao tema. Já no documento direcionado à educação infantil,[3] o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), apenas para citar um exemplo, destaca-se a importância da versatilidade dos espaços direcionados às atividades cotidianas. Mas como estas noções de espaço vem sendo debatidas nas formações pedagógicas? E quanto às ações efetivas? Estão

---

3 Para ler o documento acesse o link: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

sendo construídas junto às crianças a partir de suas experiências sensíveis e suas singularidades culturais? Ou apenas direcionadas por ideias estigmatizadas a respeito da Infância?

Neste sentido, as abordagens estéticas relacionadas ao sensível na educação infantil ainda são bem pouco exploradas e sistematizadas nas práticas do dia-a-dia, talvez por conta da primazia da cognição estritamente racional em detrimento de uma leitura mais fenomenológica destas práticas.

Seria bom que nos perguntássemos que políticas culturais (em consonância com a educação) estamos defendendo nas escolas e na educação não formal para trabalhar a Arte Contemporânea de modo coerente às temporalidades e espacialidades implicadas.

Acontecimento

O *Happenning*, como movimento artístico que coloca em jogo estados intensos de experiência sensível, pode nos dar algumas pistas de como trabalhar a incorporação de outros tempos e espaços na educação. Allan Kaprow, artista norte-americano pioneiro na linguagem apontava que:

> Em contraste com a arte do passado, os *happennings* não tem começo, meio ou fim estruturado. A sua forma é aberta e fluida. Neles, nada se persegue de evidente e, por conseguinte, nada é ganho, a não ser a certeza de um número de ocorrências, de acontecimentos, aos quais se presta mais atenção do que habitualmente. Esses acontecimentos só existem uma vez (ou apenas algumas vezes), desaparecendo para sempre e sendo substituídos por outros. (LEBEL, 1969, p.47)

Interessa-nos aqui observar como os processos vivenciais do artista educador e da criança convergem ao Acontecimento. Não se trata de fazer apologia ao espontaneismo e nem nomear apressadamente como Arte todo e qualquer gesto infantil, mas ressaltar o “estado de presença” como cerne sensível do gesto poético.

Considerando o Acontecimento como campo fértil para a experimentação, o educador e a criança tem a seu favor a presença, o tempo dilatado, a investigação das materialidades e a exploração do espaço e o corpo como matéria, veículo e suporte de poéticas próprias.

No Acontecimento a representação e a figuração opõem-se a um estado de "presentificação". Estado primordial onde as percepções das crianças e do educador encontram chances notáveis de se desdobrarem em experiências sensíveis que se retroalimentam, cada uma a seu modo e de maneira complementar.

A pesquisa corpo-espaço e as relações humanas implicadas nos contextos de convivência entre adultos e crianças estão repletas de conteúdos e de surpresas que nenhum planejamento é capaz de prever. Cito aqui um caso ocorrido no PIÁ disparado pela surpresa das crianças ao encontrarem um passarinho morto no espaço externo de uma biblioteca onde a atividade se desenvolvia. A investigação foi acolhida pelas artistas educadoras e o desencadeamento do processo contou com a brilhante hipótese poética de um garoto de 5 anos: *"Ele é um pássaro! Tem que ser enterrado com nuvens, senão como vai voar"?* A investigação da turma, orientada pelas artistas educadoras desdobrou-se em um ritual poético de luto contando com materialidades buscadas pelas crianças no espaço para realizar a proposta estética de enterrar o pássaro envolto em "nuvens".

Eis um belo exemplo do risco e do encantamento aos quais devemos nos entregar nas investigações poéticas.

Investigação poética

A Poética nada mais é do que o modo como articulamos nossos afetos e singularidades quando imersos em processos de construção de linguagem. Algo como um discurso vital de cada sujeito, fruto de sua experiência única e indissociável do mundo. A Poética é o que nos permite ver o mundo desde as nossas janelas, e para além delas, como

sujeitos construtores de cultura, providos de uma narrativa biográfica única que nos impulsiona a relações com o outro e com o mundo.

A Poética também pode ser a bagagem que adquirimos a partir das heranças culturais, das construções identitárias, do que aprendemos na fricção da norma culta em relação a saberes diversos e de inúmeros arranjos que fazemos continuamente para apurar a educação dos sentidos.

Nomeio aqui de investigação poética os procedimentos, as pesquisas e as escolhas de materialidades no contexto de trabalho com crianças pequenas que possam expressar com fidelidade suas poéticas próprias e seus arranjos cotidianos carregados de valor estético. Frente a tal definição é fundamental que não percamos de vista três das características essenciais que constituem o modo de ser da criança: a não representacionalidade, o onirismo e o pensamento polimórfico (MACHADO, 2010).[4] Tal noção de infância tem origem no pensamento do filósofo Maurice Merleau-Ponty que propõe olhar a criança em seu modo próprio ser, considerando a sua intimidade com a experiência vivida (oposta à representação), seus trânsitos entre realidade e imaginação e a ausência de uma lógica formal, quase sempre adultocêntrica, que dá espaço ao pensamento pré-lógico. Em termos dos processos e vivencias ligado ao Acontecimento, temos aqui uma estreita relação entre os modos de ser da criança e a natureza das proposições artísticas que aproximam Arte e Vida.

É a partir deste modo intimamente implicado com as materialidades do mundo que a criança expressa suas poéticas e invariavelmente produz cultura entre seus pares, por meio das brincadeiras elaboradas ou recriadas, das suas narrativas biográficas e das suas intervenções cotidianas.

4 A autora Marina Marcondes Machado, em seu livro *Merleau Ponty & a Educação*, vai elencar essas características da maneira de ser das crianças como um norte essencial para as condutas dos adultos.

Esse repertório poético, por assim dizer, pode ser de grande valia quando nos colocamos como adultos atentos aos modos de ser da criança investigadora, apresentando-lhes a linguagem e a matéria do mundo.

Na visão fenomenológica de Machado (2010, p. 73):

> As relações adulto-criança poderão se tornar mais flexíveis e generosas na medida em que o adulto abandonar a estética realista, brincar mais, apropriar-se da sua capacidade de criar metáforas, paradoxos, *nonsense*. Essa atitude enriquece a experiência do que é o mundo e a cultura compartilhada.

Pensar o papel do artista/educador contemporâneo pressupõe um adulto que vai compartilhar o mundo com a criança de modo sensível, buscando criar as melhores condições para a sua apreensão estética do mundo a partir das situações dadas.

De modo prático, estamos falando das aproximações entre o modo de ser da criança que formula hipóteses de investigações e a atitude do adulto que lapida essas investigações enquanto potência de ações poéticas.

Cartografias

O método cartográfico consiste em uma abordagem metodológica de pesquisa nas ciências humanas onde o pesquisador/cartógrafo encontra-se intimamente implicado em suas premissas e nos territórios pesquisados, sempre atento às suas mudanças e dinâmicas. Pelo seu amplo alcance é um método que pode ser usado em campos diversos que envolvam processualidades criativas e sujeitos dispostos a transformações de paisagens e conceitos pela ação direta do corpo no espaço.

> A pesquisa cartográfica é menos a descrição de estados de coisas do que o acompanhamento de processos. A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado não será aqui pensado como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento. Aprendizado no duplo sentido de

> processo e de transformação qualitativa nesse processo. Movimento em transformação. (ALVAREZ; PASSOS, 2015 p.135)

Uma dinâmica que talvez ajude a colocar em prática o método cartográfico na relação criança e educador consiste em esboçar um mapa das inquietações artístico-pedagógicas que nos movem a desenhar algumas ações efetivas como desdobramento das nossas investigações poéticas.

O mapeamento começa com uma lista de verbos que digam respeito aos desejos e motivações que nos levam ao campo da educação. Quando pensamos na prática de educar quais são os verbos que nos colocam em ação? Instruir? Cuidar? Provocar? Relacionar? Compartilhar? E quais são verbos que acionam as nossas trajetórias na Arte/Educação? Indagar? Criar? Desconstruir?

Uma segunda linha que vai atravessar o mapa será desenhada pelas nossas ideias sobre Infância(s), tendo sempre em mente a sua pluralidade cultural. Que imaginações materiais nos remetem ao modo de ser das crianças? Brincadeira? Vento? Bagunça? Bolas? Gritos? Folha em branco? Caos? Onirismo? Presença? Desconstrução?

E por fim uma terceira linha de intersecção que vai nos revelar os espaços e lugares possíveis de serem explorados pelas crianças. As sensações que despertam, os elementos de sua arquitetura concreta e os questionamentos de seus usos comuns. Que espacialidades nos falam de um contexto relacional possível? Vãos? Cantos? Sala de Aula? Tanque de areia? Parque? Escadas? Janelas? Muros? Ruas?

Quadro 1. Exemplo de mapeamento de termos

AÇÃO	ASPECTOS	CONTEXTOS
VERBOS:	O QUE:	ONDE:
COMPARTILHAR	CURIOSIDADES	JANELAS

Figura 2. Instalação com objetos variados em espaço externo da escola

A partir dessas linhas cartográficas em cruzamento será possível estabelecer uma série de combinações e enunciados que convidem a uma ação compartilhada. O que esses termos podem ativar como proposição poética?

A cartografia aqui sugerida funcionaria como uma metodologia para se pensar de maneira prática como elaborar e propor ações convidativas nos contextos onde convivemos com as crianças e principalmente, que dispomos, ou seja, com as inúmeras relações que o corpo estabelece com os objetos, espaços e materialidades.

Figura 3. Improvisação performática em hall de passagem da escola

Figura 4. Improvisação performática em espaço externo da escola.

Uma pista interessante é fugir dos materiais e usos óbvios. Pode-se trabalhar, por exemplo, com o vento, com sonoridades, com cheiros, etc.

As ações desenhadas não se constituem, porém, em demanda de tarefas, mas em um plano de viagem cujas rotas podem ser alteradas de acordo com as contribuições que as próprias crianças venham a fazer ao que foi proposto. A riqueza está justamente nas frestas.

Para exemplificar a dinâmica usando alguns termos acima citados, poderíamos propor uma ação com o seguinte enunciado: "compartilhar imagens de sonho em um local de passagem da escola".

Poderíamos trabalhar com as crianças uma improvisação performática onde um objeto cotidiano narra uma história para os passantes de um corredor, por exemplo.

A partir de outro enunciado como "desconstruir gritos na sala de aula", poderíamos pensar plasticamente com as crianças como construir um dispositivo "tradutor de gritos", onde não só diferentes gritos seriam permitidos como também nomeados pelas crianças.

E segue por aí uma série de propostas que vão se desdobrando a partir das nossas motivações artístico-pedagógicas sem perder de vista a linguagem da brincadeira, do jogo e da liberdade expressiva que o corpo pode desfrutar no espaço, enquanto o transforma.

Figura 5. Crianças explorando a escadaria da escola com capas de papel

O que quero sintetizar com isso é que na verdade podemos tirar muito arranjos de poucos elementos, se colocarmos em foco a imaginação poética da criança e a sua imensa capacidade de experimentar materiais e inventar novos usos para os mesmos.

Pedaços de tecidos que sucessivamente viram cabanas, rios, capas, múmias e roupas para um desfile; elementos naturais de um parque como areia, gravetos e folhas que viram mapas envolvendo longas narrativas de aventura, livros de uma biblioteca abertos ao acaso para criarmos uma história enigmática de exploração do espaço da escola, tijolos que sobraram de uma obra que podem gerar uma instalação coletiva. Enfim, toda uma gama de ações que partem do acontecimento, desprendidas de previsibilidade, mas providas de plena experiência.

Compartilhar o efêmero

A abordagem poética além de nos dar a ver muito mais do que imaginamos sobre a expressividade da criança, sua beleza e importância, também pode ser uma maneira de desconstruir as fabricações culturais da Infância.

Em termos de Processo Artístico é preciso termos em mente que uma leitura pronta ou demasiadamente óbvia das ações só reitera mais uma vez o olhar do adulto e apaga o brilho da experiência vivida pela criança, no momento em que queremos dar uma forma compreensível, de fácil acesso e que na maioria das vezes se ampara em códigos conhecidos de uma suposta cultura infantil.

Em uma sociedade que sistematicamente fabrica produtos e serviços para a Infância fazendo da criança um consumidor de objetos desprovidos de surpresa, valorizar o acontecimento como modo poético significa valorizar o processo vivido, o cruzamento de linguagens diversas, os modos de ser e estar no mundo e o raciocínio crítico sobre esse.

Quadro 2. Resumo comparativo sobre o Processo Artístico no contexto da Infância.

FAZER COISAS produto	FAZER ACONTECER COISAS processo
reprodução	invenção
consumo consumidor	múltiplas leituras propositor/participante

Na mesma esteira do produto cultural mimetizado na escola, temos as datas comemorativas e as apresentações de encerramento do ano letivo em formatos esperados como apresentação teatral, coreografias de músicas de sucesso, show de talentos, etc. Diante das investigações poéticas desenvolvidas, qual seria o sentido das festas coletivas na escola?

Esses eventos estão sendo discutidos e construídos de fato com as crianças ou são apenas marcadores de produtividade que sobrecarregam as professoras e professores ano após ano na escola? Como compartilhar experiências processuais? Estamos fabricando coisas ou fazendo acontecer coisas?

Figura 6. Crianças inventando narrativas de viagem a partir de mapa criado por elas mesmas

A criança precisa experimentar a liberdade da participação ativa nos processos, investigando elementos, propondo pautas, instaurando atmosferas e por fim compartilhando suas criações. Talvez ela possa, por exemplo, não apenas ver o seu desenho exposto na parede, mas também apresentá-lo com suas próprias palavras, de modo bastante original.

Em termos de processo seria mais coerente abolirmos o formato expositivo tradicional para uma ideia de "exposição-ação", onde os envolvidos (crianças, artistas educadores, professores, familiares, comunidade) possam provar de estado de imersão e não apenas se comportem como expectadores passivos de um evento.

Enquanto continuidade do processo artístico a exposição-ação seria um convite para que as pessoas, ao visitarem os trabalhos propostos, pudessem experimentar um pouco do processo vivido e que as crianças fossem por si mesmas, as "mestras de cerimônia" do compartilhamento de suas investigações e protagonistas de acontecimentos que extrapolem os espaços, que caminhem, que transitem.

As poéticas infantis pedem escuta, experiência, livre expressão e compartilhamento. A pura apreciação estática não dará conta de abarcar os processos artísticos vividos sendo imprescindível desconstruir o processo de "apresentação do resultado" para se chegar ao estado de "presença no processo".

Que estas e outras provocações possam animar os compartilhamentos entre as crianças e adultos sensíveis às investigações poéticas e nos aproximar da Infância pela delicada simbiose entre Arte e Vida.

Para saber mais

Livros

HOLM, Anna Marie. Baby Art. *Os primeiros passos com a Arte.* São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

______. *Eco-Arte com Crianças.* São Paulo: Av form, 2015.

______. *Fazer e pensar Arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 2005.

Artigos

COSTA, Luciano Bedin. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*. Centro de Educação. UFSM, p. 66-77, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111 Acesso em: 02 março 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. Revista *Educação & Realidade*. UFRGS, p. 115-118, 2010. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444 Acesso em: 02 março 2017.

______. Fazer surgir Antiestruturas: abordagem espiral para pensar um currículo em Arte. *Revista e-curriculum*, Pontifícia Universidade Católica, v. 8, p. 1-21, 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048 Acesso em: 02 março 2017.

Revista digital

Revista Piapuru: https://issuu.com/divform/docs/pia_digital

Referências

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana (orgs). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto*. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTON, Kátia. *Temas da Arte contemporânea.* São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LEBEL, Jean-Jacques. *Happening*. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1969.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IV. A ilustração científica e as Artes Visuais na Educação Infantil

Selma Botton[1]

À primeira vista, uma relação entre os temas anunciados no título parece improvável e até mesmo disparatada. Um professor de Educação Infantil pode não ser um ilustrador profissional! Como poderá usar técnicas e conceitos tão específicos e sofisticados como os da Ilustração científica numa prática com crianças? E ainda mais, com algumas crianças que ainda nem se encontram numa fase de representação figurativa?

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), graduada em Artes Plásticas pela USP. E-mail: selmabotton@yahoo.com.br

Ou mesmo com os bebês que começam a se aventurar nas garatujas? Não seria como pedir que uma criança ainda não alfabetizada lesse e interpretasse um texto de um autor como, por exemplo, Nietzsche?

Mas para conseguir ligar os dois mundos aparentemente tão distantes, basta mudar o foco do produto da ilustração cientifica, ou seja, da obra finalizada após um processo técnico elaborado, para os outros aspectos dessa linguagem que, encantadoramente, une a arte e a ciência. Se pensarmos em algumas das motivações que movem os ilustradores – sua admiração pela natureza, a observação sistemática e minuciosa dos seres, o desvelamento de detalhes, a batalha pela preservação das espécies, a curiosidade e o encantamento pelos mistérios da vida – podemos facilmente transpor estas situações ao cotidiano escolar da Educação Infantil.

Não é nenhuma novidade que o convívio na natureza nos torna pessoas melhores.

E não é esse um dos objetivos da educação: melhorar a humanidade? Nossa natureza humana, às vezes tão sacrificada, se renova e se alegra com experiências singelas... um banho de mangueira, aquela borboleta que pousou no vaso do jardim, a goiabeira que enfim produziu a primeira fruta! Somos tão carentes de natureza que até a visão inesperada de um beija-flor nos surpreende e motiva!

Talvez alguns de vocês quando eram crianças, ganharam um pintinho em uma festa ou seus pais o compraram em uma feira. Isto era um hábito muito comum nas décadas de 1970 e 1980. Eu mesma, ganhei vários... Daí o bichinho – às vezes tingido de azul ou rosa – era levado para casa e na maioria das vezes não sobrevivia, apesar de todos os nossos desvelos e carinhos. Mas acontecia de um mais resistente sobreviver! Não havia alegria maior! O pintinho era tratado como o animal de estimação mais valioso! Não saía do calor das nossas mãos porque quando precisávamos deixá-lo por alguns minutos, ele piava ininterruptamente... A família se revezava para que ele vingasse! Ganhava nome

e um alojamento confortável! E como era de sua natureza, crescia em dois meses e se transformava, obviamente, em um frango!

Figura 1. ***Gallus gallus domesticus*, por Mieke Roth**

Acontece que, na maioria das casas daquela época, seu destino era o almoço de domingo... As mães agiam em nossa ausência porque se estivéssemos por perto não permitiríamos que ninguém no mundo fizesse mal àquele ser tão gracioso e indefeso! Mesmo que a carne de frango fizesse parte do cardápio cotidiano...

Entre os leitores deste texto, com certeza haverá os nascidos após a década de 1980 ou que nunca ganharam um pintinho... Se não viveram a experiência que descrevi, perguntem a seus pais. Após o trauma, eram várias semanas ou meses sem comer frango ou outra carne!

Aquele rápido contato com a natureza, da sobrevivência do filhote passando pelo seu crescimento – às vezes com direito a um ovo!! – e morte, bastava para despertar em nós um amor à vida do animal, um senso de justiça até então desconhecido e surpreendente! Mas com o passar do tempo, a rotina diária e o distanciamento entre o alimento em nosso

prato e sua origem desconhecida, esmaecia aquela identificação tão forte que reconhecêramos e tudo voltava ao normal, para alívio das mães...

Hoje, esse hábito de presentear com pintinhos está em desuso. Alguns filhotes são poupados e muitas crianças não sabem o que é acariciar aquele serzinho adorável. A maioria das pessoas que moram em cidades têm uma vaga ideia de como os alimentos que consomem são produzidos, de onde vêm, como os animais foram manejados, como as verduras foram cultivadas. Na melhor das hipóteses, vemos uma matéria num programa de TV ou estudamos através de livros. A natureza, da qual fazemos parte, tornou-se um conceito romântico, uma utopia a ser conquistada num futuro ideal.

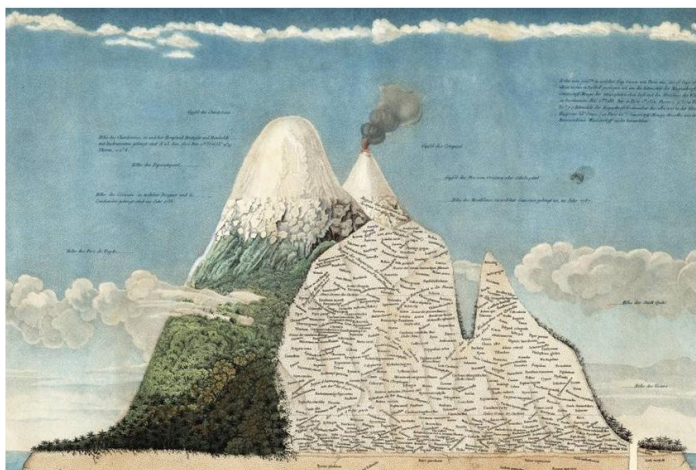
Mas o assunto principal deste texto é justamente este! Que a natureza está ao nosso alcance e ao alcance das mãozinhas e dos sentidos de nossas crianças. Mesmo nas grandes cidades basta uma pequena mudança de olhar para nos encontrarmos imersos no mundo natural. E neste ponto a ilustração científica é uma ferramenta inestimável para se alcançar este objetivo!

Como afirmei no início do texto, não se trata de desejar que bebês que ainda estão fazendo suas garatujas comecem a desenhar ilustrações científicas detalhadas e complexas! A ideia é de que a atitude em relação à natureza – a observação, o respeito, a contemplação, a conexão entre os seres não humanos e os humanos – seja praticada, incentivada ou ainda: não reprimida. São próprias da infância a contemplação e a admiração ante os animais, as flores, a chuva, o fogo. Aos pequenos, tudo lhes é novidade! Que nossas crianças e também os adultos que as educam possam continuar se surpreendendo com os pequenos grandes milagres da natureza. Que compreendam melhor o mundo e que construam a ciência a partir de seus estudos e de nossas contribuições. E que esta ciência esteja em conexão com a beleza e com a arte: esta é uma das definições da ilustração científica.

A ciência e a arte

Natureza. Esta palavra tem vários significados dependendo do contexto onde se encontra: "a dança é da minha natureza", "a gravidade é uma lei da natureza", "no caso de acidente por qualquer natureza", "vou passar o dia na natureza".

Alexander Von Humboldt (1769-1859), naturalista alemão, foi fundamental no reconhecimento do último sentido da palavra: natureza como ambiente botânico, zoológico, mineral. Humboldt foi um pesquisador incansável, um viajante que coletou mais de 2000 espécies de plantas até então desconhecidas para a ciência. Segundo sua biógrafa, seu livro Ensaio sobre a Geografia das Plantas, publicado em 1805, "foi o primeiro livro sobre ecologia do mundo" (WULF, 2015). Humboldt acreditava que havia um princípio unificador em volta do qual toda a natureza, inclusive a humana, se organizava. Em seus livros, ele unia a observação obsessiva à imaginação criativa, produzindo ilustrações que despertassem o imaginário de seus leitores. Acreditava que a ciência andava junto com as emoções que a natureza inspirava e que ao contemplá-la o observador não estava diante de um sistema mecânico, mas sim de um organismo vivo (LEITE, 2016). Este tipo de enfoque muitas vezes o desacreditou no meio científico, já que ao unir pesquisa científica com imaginação e emoção ele ia contra uma corrente mecanicista e cartesiana.

Figura 2. Detalhe de 'Naturgemälde', ilustração de Humboldt que pode significar pintura da natureza, mas também unidade ou todo[2]

A sensibilidade de Humboldt associada à sua sistematização do conhecimento é o mote deste texto. O trabalho com a Educação Infantil tem como pressuposto a sensibilidade do educador, mas não pode abrir mão da construção dos conhecimentos pelas crianças, mediada pelo planejamento e pela metodologia adequadas a cada faixa etária.

Na contemporaneidade, já foi incorporada a ideia de que se deve construir com estudantes uma consciência ecológica de respeito ao meio ambiente, à vegetação, aos animais, à agua, aos recursos esgotáveis.

A Educação Ambiental deve ser tema transversal desde os primeiros anos, conforme a Lei n. 9.795 (BRASIL, 1999, artigo 10). Esta Lei considera a Educação Ambiental como um processo continuado, isto é, que segue por toda a vida escolar, enriquecendo-se ao incorporar novos significados conforme o desenvolvimento dos estudantes. E de acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a

---

2 Disponível em http://cultura.elpais.com/cultura/2016/09/09/babelia/1473420066_993651.html Acesso em: 31 jan. 2017.

Educação Ambiental, de 2012, no trecho referente à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola deve oferecer:

1. Emprego de recursos pedagógicos que promovam a percepção da interação humana com a natureza e cultura, evidenciando aspectos estéticos, éticos, sensoriais e cognitivos em suas múltiplas relações;

2. Desenvolvimento de projetos multidisciplinares e interdisciplinares que valorizem a dimensão positiva da relação dos seres humanos com a natureza, valorizando ainda a diversidade dos seres vivos, das diferentes culturas locais, da tradição oral, entre outras;

3. Promoção do cuidado para com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas e sociedades, e do desenvolvimento da cidadania ambiental (BRASIL, 2012).

É muito bom conversar com as crianças sobre a natureza, desenhar flores, esculpir animais, ler histórias nos livros, assistir a filmes e desenhos animados sobre o meio ambiente mas, naturalmente, isto não basta para construir uma consciência ecológica e de amor à natureza. É preciso aprender com o corpo inteiro, sentir o calor do sol e se molhar na chuva, cheirar a flor, tocar o tatuzinho, acariciar o cachorro, plantar e ver germinar, comer a fruta do pé, ouvir o trovão e depois o passarinho, pisar na terra, desviar do formigueiro, enfim, integrar-se com a natureza através de todos os sentidos. Criar um vínculo afetivo.

Além da consciência ecológica, a Educação Ambiental agrega muitos outros valores caros à formação humana, muito bem elencados pelas educadoras Tânia Fukelmann Landau e Ana Carol Thomé (2016, s.p.):

> A atenção e a concentração, capacidades tão indispensáveis para a aprendizagem, podem ser cultivadas neste entrosamento com a Natureza, assim como a curiosidade, a flexibilidade, a coragem para lançar-se ao desconhecido e a capacidade para encontrar soluções para alguns problemas.
>
> O autoconhecimento e a consciência de pertencer ao universo mais amplo de relações pode ser o resultado de um contato

> mais sensível e intimo com pequenas reservas naturais que cultivamos no dia a dia.
>
> Brincar em um espaço onde a natureza é protagonista, no qual o corpo é vivido nas delicadezas, nas durezas, nas asperezas, nas sutilezas dos toques, dos sons, dos cheiros, dos olhares, dos gostos, ampliam os limites de descoberta pelas crianças, ou melhor, as deixa sem limites para experimentar. Henry David Thoreau diz que "A *Terra é para ser mais admirada do que usada*". Mesmo sendo um dos maiores prazeres do corpo, olhar, observar, ficar quieto são atos confundidos com passividade, preguiça e solidão. É preciso que as crianças tenham tempo para contemplação. Atualmente, contemplar é uma ação que não é valorizada.

Tantas capacidades... Atenção aos detalhes, aos pequenos universos que se abrem para dentro quando observamos atentamente um ser, a concentração em minúcias que se tornam visíveis com o tempo, a contemplação da natureza, a paz... Parece que estamos falando de um fim de semana prolongado num sítio ou numa praia tranquila. Mas é do dia a dia do professor que falamos, das artes visuais na Educação Infantil!

A rotina do trabalho, os turnos acumulados, a poluição, o trânsito, as contas a pagar, os conflitos no trabalho, a violência urbana, as situações profissionais desmotivadoras brutalizam as pessoas. Aos poucos e incessantemente, seres humanos se desumanizam. O retorno à natureza, mesmo que seja ao vaso de planta no canto da sala, recupera o natural que há em nós e permite que construamos conceitos de respeito e amor à vida com as crianças que educamos.

A seguir, serão relacionadas experiências ligadas ao universo da ilustração científica que podem ser realizadas com as crianças da Educação Infantil.

As crianças e a ilustração científica

Crianças são curiosas. Quando bebês, estão sempre enfiando os dedinhos onde não deviam, levando a boca o que não era de comer,

olhinhos abertos quando os nossos já se fecham de cansaço! Quando maiores, questionam-se sobre quase tudo, quase todos os assuntos lhes interessam, despertam sua curiosidade, prendem sua atenção. Estão sempre interagindo e experimentando. Curiosidade, interesse, questionamento, observação, experimentos. Isto não é a base da ciência?

Figura 3. Metamorphosis insectorum Surinamensium, Plate IX. Maria Sibylla Merian, 1705[3]

No século XVII, em 1647, nasceu uma menina alemã, Maria Sibylla Merian. Ela passou a infância intrigada com a transformação das lagartas em lindas borboletas. Naquela época ainda se acreditava que os insetos e larvas nasciam da lama apodrecida. A menina Maria então começou a observar a metamorfose, os detalhes das crisálidas, como elas se alimentavam, e quando já era uma adolescente desenhou todas as fases do desenvolvimento dos insetos. Ela foi uma das primeiras naturalistas a cultivar insetos vivos e a concluir que muitos passam por diferentes estágios de desenvolvimento, conhecimentos que contribuíram imensamente para várias áreas do conhecimento humano, desde a agricultura até a medicina.

3 Disponível em: http://www.botanicalartandartists.com/about-maria-sibylla-merian.html Acesso: 31 jan. 2017.

Se Maria vivesse em nossa época, os educadores diriam que ela possuía uma "inteligência naturalista" acima da média de seus colegas.

"Inteligência naturalista" foi um termo forjado pelo psicólogo Howard Gardner ao propor sua teoria das inteligências múltiplas.[4] Essa teoria reformulou o conceito tradicional de aprendizagem com suas propostas de valorizar as competências individuais dos estudantes, além das mais destacadas na escola tradicional: a linguística e a lógico-matemática. A inteligência naturalista foi acrescentada posteriormente à publicação de sua teoria juntamente com a inteligência chamada de existencial. Esta informação parece confirmar a ideia de que essas duas inteligências andam juntas e as questões existenciais não deveriam estar desligadas das questões da natureza. Se aceitarmos que existem de fato as múltiplas inteligências de Gardner, as experiências com elementos naturais na Educação Infantil seriam úteis para despertar nos alunos vocações para carreiras focadas no meio ambiente natural, como futuros biólogos ou

---

4 Howard Gardner nasceu em Scranton, no estado norte-americano da Pensilvânia, em 1943, numa família de judeus alemães refugiados do nazismo. Desenvolveu as pesquisas sobre as inteligências múltiplas que vieram a público na década de 1980 em seu sétimo livro, *Frames of Mind*, de 1983, que o projetou da noite para o dia nos Estados Unidos. O assunto foi aprofundado em outro campeão de vendas, *Inteligências Múltiplas: Teoria na Prática*, publicado em 1993. Ele concluiu, a princípio, que há sete tipos de inteligência: **1.** Lógico-matemática é a capacidade de realizar operações numéricas e de fazer deduções. **2.** Linguística é a habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos. **3.** Espacial é a disposição para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais. **4.** Físico-cinestésica é o potencial para usar o corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos. **5.** Interpessoal é a capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e consequentemente de se relacionar bem em sociedade. **6.** Intrapessoal é a inclinação para se conhecer e usar o entendimento de si mesmo para alcançar certos fins. **7.** Musical é a aptidão para tocar, apreciar e compor padrões musicais. Mais tarde, Gardner acrescentou à lista as inteligências natural (reconhecer e classificar espécies da natureza) e existencial (refletir sobre questões fundamentais da vida humana) e sugeriu o agrupamento da interpessoal e da intrapessoal numa só (FERRARI, 2008).

ambientalistas. Também é a função da escola permitir que as crianças reconheçam seus talentos ao se proporem vivências onde elas possam identificar suas habilidades inatas. Ou como dizia Gardner: "é comum que essas aptidões sejam sufocadas pelo hábito nivelador de grande parte das escolas. Preservá-las já seria um grande serviço ao aluno." (GARDNER, apud FERRARI, 2008, s.p.).

Mas ainda que mesmo que em nenhuma criança fosse revelada essa vocação, ainda assim a educação ambiental agiria no sentido de formar pessoas cuidadosas com a natureza e responsáveis por suas ações no planeta.

Possibilidades de artes visuais na Educação Infantil envolvendo a ilustração científica

Quando conversamos sobre natureza, temos clareza de que nem sempre a escola possui uma hortinha para as crianças cultivarem os temperos que enriquecerão seu almoço ou então um galinheiro onde elas possam acompanhar o crescimento das aves. Essas possibilidades não são remotas nem tão caras a ponto de serem inviáveis em escolas públicas, mas partiremos do senso comum que a grande maioria dos professores não trabalha com condições ideais em seus locais. Se a escola se encontra numa área privilegiada em áreas verdes, as atividades na natureza já ocorrem naturalmente. Mas quando se trata de crianças urbanas que algumas vezes não dispõem de um pedaço de "natureza" onde possam brincar, a escola deve proporcionar experiências para que desenvolvam um repertório sobre os elementos naturais.

Sendo assim, serão elencadas uma série de atividades relacionadas à ilustração científica que podem ser trabalhadas com as crianças pequenas em ambientes urbanos.

Algumas atividades que norteiam a ilustração científica e que se confundem com as brincadeiras das crianças

Exploração sensorial do meio ambiente

Figura 4. Stachys Byzantina – conhecida como orelha de lebre, por sua textura aveludada[5]

Quando as crianças são tão pequenas que qualquer atividade em artes visuais ainda é limitada, a iniciação à ilustração científica deve se dar através dos sentidos, não apenas através da visão. Com a mediação dos professores, os bebês podem ser levados a tocar as plantas macias e ásperas, a sentir o cheiro das ervas e flores, da grama molhada ou recém-cortada, a provar as frutas das árvores, a coletar pedrinhas pequenas e maiores, a descobrir insetos e bichinhos no chão, a sentir a textura da areia, a observar os passarinhos do entorno. A exploração pode ser acompanhada simultaneamente pela visu-

5 Acervo da autora.

alização das imagens dos elementos, como fotos, desenhos, vídeos, providenciadas pelos professores. As crianças assim ampliam seus repertórios sensoriais e imagéticos, associando as imagens às sensações transmitidas pelos seres explorados.

Registro visual de biomas

Quando as crianças são um pouco maiores, já se podem propor atividades como registrar os seres naturais por meio de fotografias, desenhos ou vídeos. Com a quantidade de recursos tecnológicos disponíveis, muitas crianças em idade pré-escolar estão familiarizadas com telefones celulares e podem fazer registros digitais muito interessantes com os mesmos. Não se trata de deixar a criança fotografar, gravar ou desenhar a esmo, mas sim dirigir sua exploração, por exemplo, desafiando-a a encontrar animais no canteiro de plantas ou no vaso de flores.

Esta é uma experiência que pode causar alguns conflitos, já que alguns animais podem ser peçonhentos ou repugnantes. A criança deve ser instruída a não interferir no habitat do animal, seja ele uma joaninha, uma aranha ou mosquito. A função do investigador científico é estudar a natureza e não a destruir. Para isso, o próprio professor também deverá superar suas preocupações exageradas com os animais que porventura encontrar.

Gravura em cobre de Metamorphosis insectorum Surinamensium, Placa XLVIII. 1705, de Maria Sibylla[6]

Esta atividade possibilita ao professor iniciar uma discussão sobre o especismo, ou seja, a ideia de que algumas espécies são superiores a outras. O professor pode conversar sobre o equilíbrio ambiental e a importância de todas as espécies para a manutenção desse equilíbrio, inclusive aquelas espécies que são combatidas pelas pessoas, por conta dos males que podem causar, por exemplo, o mosquito Aedes aegypt, e que muitas vezes são fruto do desequilíbrio ambiental causado pelos próprios seres humanos. O professor pode também conversar sobre como as espécies mais diferentes dos seres humanos são tratadas, se com respeito e compaixão ou se são desconsideradas como se não fossem seres vivos.

---

6 Disponível em http://www.botanicalartandartists.com/about-maria-sibylla-merian.html, acessado em abril de 2017.

Ao final, as crianças podem comparar suas fotos, vídeos e desenhos e observar as caraterísticas marcantes dos seres estudados, e como cada observador tem um ponto de vista diferente sobre o objeto observado.

Coleta de espécies

Coletar é uma atividade muito divertida para as crianças. Inclusive, os maiores podem fazer a coleta para os menores explorarem como foi sugerido acima.

Quase tudo pode ser coletado no ambiente natural da escola: pedras, folhas, animais, frutos, pedaços de madeira, flores. Os insetos mortos pelo chão – formigas, besouros, aranhas, moscas, baratas – formam uma interessantíssima coleção entomológica.

O professor deve instruir as crianças a deixar os seres vivos onde estão, já que eles podem ser observados e registrados onde se encontram, não sendo necessária sua coleta para a observação. Ainda que esta tenha sido uma prática comum na ilustração científica, hoje se dá preferência à observação no próprio local em que o ser se encontra.

Uma das maiores ilustradoras botânicas da humanidade, a inglesa Margaret Mee desenhava suas plantas por observação direta. Nascida na Inglaterra, em 1909, a ilustradora botânica veio para o Brasil aos 43 anos e começou a ilustrar a flora da Mata Atlântica e depois a da Amazônia. Ao longo de trinta anos, Margaret fez quinze viagens exploratórias à floresta amazônica onde enfrentou toda sorte de dificuldades, desde doenças até o assalto de posseiros. Margaret denunciou a destruição de biomas na Amazônia numa época em que isto ainda não era visto como um problema ambiental. Em sua última expedição à floresta amazônica, aos 79 anos, ela ilustrou um acontecimento nunca antes registrado: o desabrochar da Flor da Lua (*Strophocactus Wittii*), um cacto nativo que floresce e morre numa única noite. Ela precisou pintar no barco, à noite, no meio da floresta, para registrar a flor rara. E ela estava com 79 anos!

Figura 5. Margaret Mee e a flor da lua.[7]

Figura 6. ***Strophocactus wittii, de Margaret Mee***[8]

O professor deve orientar as crianças para que coletem apenas os seres que já estão mortos, como flores caídas, folhas do chão, bichinhos mortos, cascas de caramujos. Mesmo as coleções de animais vivos devem ser inibidas, já que a simples retirada do ser do seu habitat é uma interferência desnecessária na natureza. Esta é uma boa oportunidade para

7 Do filme dirigido por Malu de Martino, 2013.

8 *Idem* nota anterior.

iniciar uma conversa sobre a ética na ciência, sem necessariamente usar termos científicos. Segundo o biólogo José Roberto Goldim (2004, s.p.)

> A própria coleta dos animais silvestres para fins de estudo tem implicações éticas. As coletas, para coleções didáticas redundantes, também têm esta mesma característica. O objetivo pode ser o de instrumentalizar o aluno em buscar, coletar e preparar adequadamente uma coleção de animais, porém existem alternativas que permitem este aprendizado sem estas inadequações (...) Algumas vezes a questão não se esgota na coleta dos animais silvestres, mas também na maneira com que são manipulados visando a sua conservação em coleções. As técnicas que visam conservar os animais da melhor forma possível, nem sempre são as mais adequadas, desde o ponto de vista do sofrimento destes animais. Isto ocorre em espécies que não tem apelo afetivo, quer seja por estarem aparentemente mais distantes da espécie humana, como no caso dos invertebrados, ou por serem manejadas habitualmente ser reconhecer o sofrimento, como no caso dos peixes.

Após a coleta, as crianças organizarão suas coleções individualmente ou em grupo, guardando as espécies em pastas, caixas, colando-as num mural, ou ainda realizando registros visuais como fotos ou desenhos. Nesta última etapa, a do registro, o professor deve orientar as crianças para que observem e registrem os detalhes mais interessantes das espécies coletadas e não apenas o aspecto geral das mesmas.

Figura 7. Folhas, de Rogério Lupo[9]

Rogério Lupo
Natureza Morta

Classificação das espécies

Após a coleta e antes da organização definitiva das coleções as crianças podem classificar as espécies coletadas. Esta atividade pode ser feita com as crianças menores já que desde bem pequenas, elas começam a classificar tudo que percebem no ambiente.

A classificação pode se dar inicialmente no ambiente natural, entre os seres vivos e os não vivos. Mais tarde e, adequando-se à idade, a classificação pode ir se refinando: dentro dos reinos vegetal, animal e mineral; os vegetais comestíveis ou não; os animais em que se pode tocar ou não; os grandes e os pequenos; e outras incontáveis categorias, a princípio sugeridas espontaneamente pelas crianças, e depois, dirigidas pelos professores.

9 Disponível em: http://rogeriolupo.blogspot.com.br/ Acesso em: 31 jan. 2017.

Após a classificação, pode-se reunir as imagens produzidas na atividade anterior segundo as categorias escolhidas.

Uso de instrumentos científicos para a observação da natureza

Crianças (e também adultos!) são naturalmente curiosas por lentes de aumento, telescópios ou microscópios. Na falta destes, lupas ou binóculos são relativamente baratos e cumprem seu papel de auxiliar a observação científica. Se mesmo assim for inviável o acesso a algum tipo de instrumento mais sofisticado, vale fotografar a espécie e ampliá-la na tela do celular ou do computador para que as crianças observem aqueles detalhes minúsculos, quase invisíveis a olho nu: as nervuras das folhas, as antenas das formigas, o aparelho reprodutor das plantas. Para esta última observação, basta um instrumento eficiente e muito barato: uma lâmina de barbear daquelas antigas, de quando os aparelhos de barbear não eram descartáveis. Cuidado com os dedos e boa viagem rumo ao mundo interior das plantas!

Figura 8. Detalhes florais de Vellozia giuliettia – ilustração de Rogerio Lupo[10]

10 Disponível em: http://rogeriolupo.blogspot.com.br/ Acesso em: 31 jan. 2017.

Jardinagem

Cultivar plantas e observar seu desenvolvimento diariamente é uma experiência inestimável para crianças e adultos. Se até o clássico grão de feijão germinando no algodão úmido continua encantando as crianças ano após ano nas escolas, que dizer de cultivar uma planta completa, que dará flores e frutos, além da infinidade de pequenos animais que se mudarão para ela? Se a escola não dispuser de espaço ao ar livre para o plantio, este pode ser feito em vasos ou potes dispostos em locais iluminados, adequados às necessidades das espécies cultivadas.

Nesta atividade, é muito interessante que as crianças se revezem no registro diário das transformações das plantas para que não se entediem com o progresso lento das mesmas. O professor deve escolher espécies resistentes e que completem um ciclo com flores e frutos durante o semestre letivo. Pode-se também cultivar várias espécies com tempos de floração e frutificação diferentes. Algumas plantas são muito apropriadas para esta prática, pois germinam, florescem e frutificam em poucos meses e seus frutos podem ser comidos in natura: tomatinhos, vagem, cenouras, capuchinhas. Estas últimas têm a vantagem de que se podem comer suas folhas, flores e frutos, além de serem lindas!

Figura 9. *Trepaelum majus* – capuchinha, de Selma Botton[11]

Cuidar de animais de estimação

A grande maioria das pessoas ama e cuida prestimosamente de animais de estimação: cães, gatos, tartarugas e também pássaros e peixes confinados. As crianças amam os animais. Tenho quase certeza de que se elas soubessem que o alimento no seu prato é a carne de uma vaca ou um porquinho de verdade, elas se tornariam vegetarianas!

A aula sobre os animais de estimação é um bom momento para se conversar sobre o direito à liberdade e ao bem-estar destes animais. Os animais da escola - insetos, pássaros, lagartixas - também devem ser estimados no sentido de serem respeitados e, portanto, são também animais de estimação. Separar o sentimento de estima pelo animal pelo senso de posse sobre o mesmo é fomentar o amor pela natureza ainda que ela não nos pertença diretamente. Para amar e respeitar, não é necessário possuir e nem confinar.

---

11 Acervo da autora.

Há um passeio clássico de escolas, desde as de educação infantil até o ensino superior, que é a visita aos jardins zoológicos e aquários, dependendo da disponibilidade destes equipamentos nas cidades. Este passeio é uma boa oportunidade para despertar a compaixão dos pequenos pelos animais confinados, que foram retirados, muitas vezes, à força de seus habitats. Passarinhos na gaiola, peixinhos no aquário, elefantes no zoológico: todos esses seres indefesos podem ser substituídos por seus registros através de instrumentos tecnológicos. As crianças são extremamente sensíveis ao sofrimento dos animais. Ainda na infância devem entender que não há razão cientifica ou social para se manter animais em cativeiro visando o lazer humano. Até bem pouco tempo, o abuso de animais como atrações circenses era aceito como uma forma legítima e inocente de lazer. Somente a partir da publicação do Projeto de Lei n. 7291/2006 (BRASIL, 2006), que ainda está em tramitação, o governo federal proibirá os circos de usarem animais em seus espetáculos. A mesma proibição pode se estender em relação aos zoológicos e aquários: é também uma questão de consciência ambiental.

Como atividade, o professor pode pedir que as crianças registrem seus animais de estimação, ou os pequenos animais da escola. Estes registros podem ser feitos através de imagens fotografadas ou gravadas com o celular, com desenhos originais e com colagens de imagens pré-existentes. É importante que o professor ou professora também desenhe e traga os registros de seus animais de estimação, bem como imagens de animais produzidas por artistas de vários estilos e épocas, imagens oriundas de mídias, embalagens, propagandas A representação por imagens é uma linguagem específica, com suas características próprias e o seu entendimento requer estudo e construção de repertórios.

Figura 10. Gatos e um dragão, de Leonardo da Vinci[12]

Observar e desenhar esqueletos

Esta é uma experiência fascinante para as crianças pequenas, mas talvez um pouco repugnante para os adultos... Poder observar de perto e manusear um esqueleto é uma forma de conhecer a estrutura interna dos animais, além de verificar uma das muitas transformações ocorridas após a morte do ser vivo.

Algumas vezes, as crianças ou os professores podem encontrar e coletar esqueletos já limpos de passarinhos ou camundongos na escola ou perto de suas casas, mas se isso não acontecer, pode-se obter um esqueleto limpo a partir de um cadáver de um animal pequeno, apenas deixando-o ao ar livre. Se o ambiente for úmido e quente e houver

12 Disponível em: https://www. royalcollection .org.uk/ Acesso em: 31 jan. 2017.

livre acesso de insetos carniceiros, a decomposição ocorrerá de duas a seis semanas. É muito interessante comparar o esqueleto disponível a imagens de esqueletos em livros ou radiografias e também ao próprio esqueleto das crianças, que podem se apalpar e verificar os possíveis movimentos através das articulações.

O processo de observar a decomposição de um ser e registrá-lo oferece várias oportunidades para uma conversa sobre temas como a função das larvas nos ecossistemas, a matéria que é restituída à natureza, o que faz um ser permanecer vivo, o sentimento de perder algo ou alguém, a morte. Enfim, temas ligados à Educação Ambiental e, principalmente, a grandes questões existenciais que não intrigam apenas as crianças.

Considerações finais

Quem trabalha com Educação Infantil sabe que as crianças são naturalmente curiosas: para elas, todos os dias são repletos de novas descobertas e aprendizados! Talvez por isso, as possibilidades oferecidas pela ilustração científica no ambiente escolar sejam ainda mais surpreendentes para os professores do que para as crianças... Algumas práticas dos ilustradores são naturais da infância: a observação perspicaz de detalhes, a contemplação interessada do ambiente, a necessidade incessante de conhecer o mundo, o amor à natureza. Para as crianças, tudo é extraordinário... os adultos é que, aos poucos, vão deixando de se maravilhar com os pequenos mistérios do cotidiano. Neste sentido, a ilustração científica descortina uma dimensão dos seres que geralmente é ignorada, porque demanda uma atitude diferente da que é praticada no tempo rápido da contemporaneidade: a maioria das pessoas se encanta com uma paisagem natural ou com filhotes de cachorro, por exemplo. Mas a ilustração científica oferece uma admiração por aquilo que não está na superfície das coisas mas, sim, na sua profundeza, no que está aparentemente inacessível aos sentidos. É como se um univer-

so desconhecido e fascinante nos fosse revelado... Revelar universos desconhecidos: a ilustração científica se entrelaça com uma das mais lindas funções da educação.

Para saber mais sobre

Ilustração botânica

CARNEIRO, Diana. *Ilustração botânica: princípios e métodos*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2011.

Ilustração Zoológica

ALVES, Rosa. *Ilustração zoológica*. Belo Horizonte, MG: Editora Frente e Verso, 2016.

Ilustração científica

https://ilustracaocientificaufmg.wordpress.com/author/ilustracao-cientificaufmg/

Margaret Mee

Filme: *Margaret Mee e a flor da lua*. Direção de Malu de Martino, 2013.

Esqueletos de animais

Museu de anatomia veterinária da USP - http://mav.fmvz.usp.br/

Referências

BRASIL. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. 2012. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf Acesso em: 30 jan. 2017.

______. Lei n. 9.795, de 27 de Abril de 1999b. *Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321. Acesso em: 06 fev. 2017.

______. *Projeto de Lei 7291/2006*. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=329678 Acesso em: 01 fev. 2017.

FERRARI, Marcio. *Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas*, 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas Acesso em: 01 fev. 2017.

GOLDIM, José Roberto. *Ética e Pesquisa em Animais Silvestres*. 2004. Disponível em: https://www.ufrgs.br/bioetica/pesqsil.htm. Acesso em: 30 jan. 2017.

LANDAU, Tânia Fukelmann e THOMÉ, Ana Carol. *As crianças na Natureza*. 2016. Disponível em: http://www.tempodecreche.com.br/crianca-e-natureza-2/as-criancas-na-natureza/. Acesso em: 30 jan. 2017.

LEITE, Marcelo. *Humboldt enxergou e pintou o mundo como teia de conexões*. 2016. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2016/10/1824986-humboldt-enxergou-e-pintou-o--mundo-como-teia-de-conexoes.shtml. Acesso em: 06 fev. 2017.

WULF, Andrea. *A Invenção da Natureza: A Vida e as Descobertas de Alexander Von Humboldt*. São Paulo: Planeta (selo Crítica), 2015.

V. Repensando a música na Educação Infantil: da "Música para a Criança" para a "Música com a Criança"

Renato Tocantins Sampaio[1]

A música não é apenas reflexiva, mas também gerativa,

tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana.

JOHN BLACKING, 2007, p. 201

---

1 Doutor em Neurociências pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Graduação em Educação Artística pela Faculdade de Artes Santa Marcelina, Graduação em Musicoterapia pela Faculdade Marcelo Tupinambá. Professor Adjunto na Escola de Música da UFMG. Educador Musical, Musicoterapeuta. E-mail: renatots@musica.ufmg.br

A Música está presente em nossas vidas em uma ampla gama de situações. Durante milênios ela tem auxiliado a acalmar crianças para favorecer o sono, a incentivar, estimular e organizar o movimento nas brincadeiras infantis, a expressar conceitos, afetos e ideias, a fazer emergir lembranças, a ingressar em estados não usuais de consciência, a expressar crenças religiosas, a favorecer experiências estéticas, a torcer pelos atletas e times favoritos, a tratar enfermos, a entreter pessoas e grupos etc. (GROUT; PALISCA, 1994; SEKEFF, 2007; GFELLER, 2008). Podemos tranquilamente dizer que a música está tão inserida em nossa vida pessoal e social que é até mesmo extremamente difícil imaginar como seria um mundo sem música. No entanto, fazer música não é uma banalidade qualquer.

De acordo com o filósofo e musicólogo Viktor Zuckerkandl (1973, p. 8, tradução nossa),

> Musicalidade não é uma propriedade de indivíduos, mas um atributo essencial da espécie humana. A implicação é que não é que alguns homens sejam musicais e, outros, não, mas que o homem é um animal musical, isto é, um ser predisposto à música e que necessita dela, um ser que para sua plena realização precisa expressar-se por meio de notas musicais e deve produzir música para si mesmo e para o mundo.

Diversos estudos científicos nas últimas décadas têm mostrado que o bebê humano já nasce com várias habilidades musicais, tais como uma refinada percepção de alturas (grave/agudo) e de padrões rítmicos, a localização da fonte sonora no espaço, o reconhecimento da voz materna frente a outros estímulos sonoros, a correspondência entre som e movimento, dentre outras. À medida que o desenvolvimento ocorre, não somente estas habilidades vão ganhando maior precisão – inclusive devido ao desenvolvimento motor e cognitivo – como também novas habilidades musicais específicas vão surgindo (HARGREAVES, 1997; FASSBENDER, 2003; POUTHAS, 2003; TREHUB, 2005; ILARI, 2006; SARKAMO; TERVANIEMI; HOUTILAINEN, 2013; TRAINOR; CIRELLI, 2015).

A aprendizagem, de um modo geral, pode ser descrita como uma modificação do modo como nos comportamos em determinadas situações. Os seres humanos já nascem com uma "programação" pronta para o desenvolvimento de várias habilidades necessárias à sobrevivência em nossa sociedade como perceber e reagir ao contato com outras pessoas, controlar os esfíncteres, andar, falar etc. No entanto, é na interação com o ambiente que o cérebro humano confirmará ou induzirá novas conexões nervosas e, deste modo, a aprendizagem. Experiências com animais tem demonstrado que a ausência de estimulação adequada (na interação com o meio) pode ocasionar o não desenvolvimento de algumas habilidades ou um desenvolvimento inadequado, e isto é verificado não somente no comportamento como também na estrutura e funcionamento do cérebro (COSENZA; GUERRA, 2011).

Vale ressaltar que da mesma forma que consideramos que uma pessoa que não desenvolveu a fala possui alguma disfunção no desenvolvimento de origem biológica ou uma carência de estimulação ambiental para tal função, podemos também considerar que uma pessoa que não possui habilidades musicais básicas desenvolvidas não foi adequadamente estimulada em sua convivência social ou possui alguma disfunção orgânica que não lhe permite vivenciar e usufruir a música, tais como, uma perda da capacidade auditiva ou uma amusia.[2]

O cérebro humano é um exímio buscador de padrões. Quando ouvimos uma música, sem que nos demos conta, nosso cérebro busca padrões presentes neste estímulo sonoro e várias regiões do cérebro são recrutadas para processar este estímulo musical envolvendo tanto respostas emocionais como respostas mais "racionais", ou seja, onde o processo

---

2 Amusia é um transtorno neurológico no qual o cérebro da pessoa torna-se incapaz de processar elementos específicos da música, tais como a melodia ou o ritmo, ou de processar a música como um todo. A amusia pode ser adquirida (por meio de uma lesão em partes específicas do cérebro após o nascimento) ou congênita (a pessoa já nasce com esta alteração no funcionamento cerebral) (PERETZ, 2009).

de pensamento tenta isolar ou diminuir o efeito dos estados emocionais sobre a análise e o julgamento do estímulo. (KOELSCH, 2011, 2014)

Por ter uma musicalidade inata, podemos considerar o ser humano como um ser musical, capaz de apreciar, vivenciar e fazer música de uma grande variedade de formas e com uma grande variedade de meios. No entanto, a transformação desta competência inata em uma habilidade plenamente desenvolvida – isto é, em uma capacidade de agir no mundo, em um saber e poder fazer música – necessita de um engajamento social no qual a música seja vivenciada e valorizada na comunidade e, então, habilidades musicais específicas vão sendo desenvolvidas aos poucos até serem plenamente dominadas (ANSDELL, 2015).

O contato com a música na cultura e o desenvolvimento de habilidades e competências musicais variadas de modo não sistematizado pode ser denominado como aprendizagem musical informal. Hargreaves e Zimmerman (2006, p.232) explicam que esta forma de aprendizagem "ocorre de forma espontânea em uma dada cultura, sem qualquer esforço consciente ou direção". Por outro lado, o treino "resulta da autoconscicência e de esforços dirigidos" (*ibid*). Dizendo com outras palavras: todo ser humano que vivenciou a música dentro de um contexto social seria capaz de fazer música em um nível mais básico e de apreciar a música, pois desenvolveu habilidades musicais por meio de um processo informal e não sistematizado de aprendizagem nesta cultura. Mas, o desenvolvimento de habilidades específicas que tornam aquele indivíduo um "especialista" ou, ainda, em um *virtuose*[3] em um instrumento musical requer um longo e disciplinado treinamento. Pensando em termos pedagógicos, de acordo com a definição

---

3 Um virtuose em um instrumento musical é uma pessoa que desenvolveu habilidades técnicas extremamente sofisticadas e se tornou muito competente em utilizar aquele instrumento musical para expressar suas ideias musicais e encantar os ouvintes. Como exemplo no contexto da música de concerto, podemos citar o pianista brasileiro Nelson Freire.

de José Carlos Libâneo (2004), podemos considerar que o primeiro processo corresponde à aprendizagem informal, enquanto o treino, à educação formal, onde também há um processo de ensino deliberado e sistematizado.

Apesar de a educação musical no Brasil ter seu início nas ações jesuíticas no século XVI, em uma análise crítica sobre a educação musical nas escolas brasileiras, a educadora musical Marisa Fonterrada (2005) lembra que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.5.692 de 1971, a retirada da Música como disciplina curricular e a implantação da educação artística (onde professores polivalentes deveriam ministrar as diversas linguagens artísticas em uma única disciplina), aliado ao contexto sócio histórico, trouxeram um esvaziamento do conteúdo musical e um distanciamento entre a música que era trabalhada na escola e o que se fazia fora dela.

> É importante notar que isso se dá, no Brasil, no mesmo momento em que as propostas criativas de compositores voltados para a questão da educação musical estavam fazendo chegar às escolas europeias e norte-americanas a música do próprio tempo, pautada em procedimentos [de composição] não-lineares, acausais e multidirecionais. Na escola brasileira, no entanto, arrochada pelo regime militar, a arte, embora chamada de "espaço de liberdade", perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como "ornamento para festas" ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime militar que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões. [...] Essa falada liberdade artística nas escolas era, portanto, um simulacro que, talvez, tivesse apenas função de catarse ou "válvula de escape". Desse modo, no mesmo período em que os países desenvolvidos adotavam, ao lado da *performance* (banda, coro e orquestra) e das práticas de escuta, interessantes movimentos de criação musical e composição nas escolas, baseados na estética e nos procedimentos da música contemporânea, no Brasil perdia-se, nesse mesmo espaço, não apenas os procedimentos, mas a

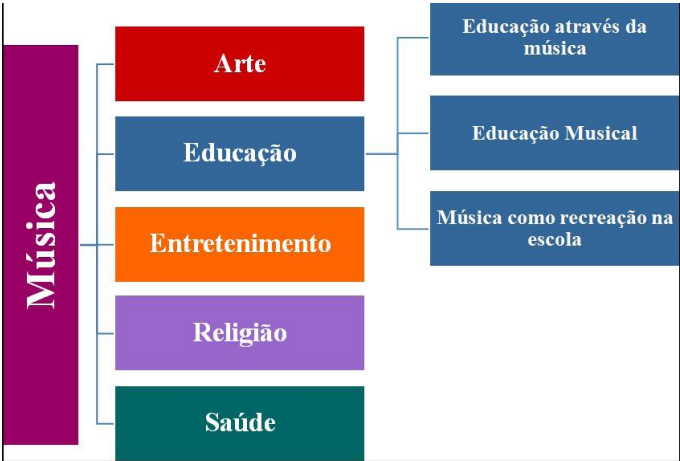
> própria disciplina, escavando-se o vale que, desde então, abriu-se entre a música e a escola. (FONTERRADA, 2005, p.320-321)

Mas qual seria o lugar da música no sistema escolar regular e, mais especificamente, nas instituições de educação infantil? Deveríamos simplesmente disponibilizar à criança o acesso a música como elemento da cultura e apostarmos no processo de aprendizagem informal não dirigido ou deveríamos ter um esforço deliberado e programado de ensino, com vistas a alcançar a sistematização de práticas e de produção?

Lugares da Música na Educação Infantil

O sentido que vai sendo atribuído ao fazer musical depende do contexto social no qual a experiência musical ocorre. Isto posto, podemos considerar pelo menos cinco grandes áreas de práticas musicais: Arte, Educação, Entretenimento, Religião e Saúde (Figura 1). Logicamente, outras classificações são possíveis e outras áreas de práticas musicais poderiam ser definidas. Neste texto, nos limitaremos a citar estas várias áreas e nos deteremos um pouco mais sobre Música e Educação, voltando-nos mais especificamente para a educação infantil.

Figura 1. Cinco áreas de práticas musicais e alguns de seus subtipos

Música
Arte
Educação
Entretenimento
Religião
Saúde
Educação através da música
Educação Musical
Música como recreação na escola

O lugar da música na escola, incluindo a educação infantil, pode ser classificado em três eixos conforme apresentado na figura 1: Música como Recreação na Escola, Educação Musical e Educação Através da Música.

A Música como Recreação na Escola envolve o prazer e o bem-estar que podem ser promovidos pela experiência musical ativa ou receptiva. Durante o processo de aprendizagem escolar, é importante que os alunos tenham momentos de descontração, de lazer, de relaxamento para descansar de tarefas de aprendizagem que solicitam outros modos de concentração, de foco atencional, de controle de impulsos etc. Do ponto de vista das neurociências, estes "descansos" são necessários de tempos em tempos para que a memorização e a aprendizagem sejam mais efetivas (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Ressaltamos aqui que proporcionar um tempo de descanso é diferente de "ocupar o tempo" quando o professor termina a atividade principal e ainda tem alguns minutos "sem nada para fazer" antes de terminar o horário. Este tempo de descanso com música deve ser pensado como alguma atividade lúdica que proporcione prazer e descanso, portanto, com pouca demanda cognitiva e motora por parte da criança. Isto não quer dizer que as crianças tenham de ficar paradas, sentadas em suas cadeiras, mas que qualquer ação que demande maior empenho motor e cognitivo seja espontânea e não solicitada ou direcionada pelo professor. Esta atividade musical pode ser ativa ou receptiva, isto é, as crianças podem simplesmente ouvir música ou podem participar ativamente desta experiência musical, cantando, tocando instrumentos musicais, dançando etc.

É importante tomar cuidado com a qualidade do material musical utilizado nestas atividades, tanto em termos de qualidade musical propriamente dita (músicas com boa estrutura, bem executadas etc.) como com a qualidade técnica de instrumentos musicais, aparelhos ou equipamentos de áudio ou vídeo utilizados para que a criança seja

exposta a produtos musicais de qualidade e possa, então, começar a desenvolver um refinamento auditivo.

Em muitas escolas é comum verificarmos a presença de instrumentos musicais construídos pelas próprias crianças, boa parte das vezes com sucata e/ou materiais reciclados. Este tipo de material é muito útil para diversas funções pedagógicas (musicais e não musicais), porém, não serve para todas elas! Estes instrumentos musicais são muito importantes em um trabalho com educação ambiental, com a compreensão dos tipos de movimentos que produzem sons (bater, raspar, chacoalhar, pinçar cordas etc.), para estimular o engajamento na música (afinal de contas, a criança toca o instrumento que ela mesma produziu) dentre várias outras funções pedagógicas importantes. No entanto, deve-se ter em mente que nem sempre estes instrumentos possuem o refinamento sonoro adequado para o treinamento auditivo necessário para a educação musical ou mesmo para auxiliar as crianças a discriminar com maior qualidade os sons, o que será importante para o desenvolvimento da fala e da escrita.

Já em relação ao tipo de música a ser utilizado, é imprescindível considerar uma pluralidade de estilos e não apenas apresentar às crianças um tipo de música (e, portanto, de estrutura musical) como sendo o único válido, correto ou de qualidade. É preciso reconhecer e, dentro do possível, valorizar a diversidade cultural. Como nos lembra a educadora musical Maura Penna (2006), devemos evitar o etnocentrismo (consciente ou inconsciente) ao tomar como referência o estilo musical do grupo social em que vivemos ou que nosso grupo social valoriza, desconsiderando as produções dos outros grupos com que se trabalha, em especial, com as produções culturais dos grupos sociais que os nossos alunos pertencem.

> [...] uma concepção ampla de música é uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural, ao mesmo tempo em que a concepção da mul-

> ticulturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional. Desse modo, é possível ultrapassar a oposição entre popular e erudito, e apreender todas as manifestações musicais como significativas, evitando deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão. (PENNA, 2006, p39)

O prazer que a atividade musical pode possibilitar a quem participa ativamente dela (ouvindo, tocando, cantando, dançando etc.) não deve ser menosprezado pelos educadores, mas não pode consistir no único propósito da música na educação infantil. Infelizmente, ainda hoje, vemos muitas escolas de educação infantil no qual a música possui apenas uma função de lazer, de entretenimento, de distração, de "ocupação do tempo". Porém, devemos lembrar que a música, assim como as demais formas de arte, favorece o contato com o sensível, com o sublime, com a totalidade do ser no mundo e com uma experiência humana diferente da experiência cotidiana (SEKEFF, 2007). Não obstante, se o objetivo da audição musical na educação infantil é o de inserção da criança na cultura ou de tentar favorecer uma experiência estética, este fazer musical deve ser mediado pelo professor, como veremos adiante.

A Educação Musical propriamente dita consiste no treinamento e desenvolvimento de habilidades musicais por meio do estudo teórico e prático da música: cantar, mover-se com a música, executar instrumentos musicais, compor, escrever e ler música, compreender a forma e a estruturação musical, apreciar a música, reconhecer e compreender a música como produto da cultura etc. A educação musical deve aliar a aprendizagem pelos alunos dos procedimentos e regras de sintaxe musical para combinar sons e silêncios em discursos musicais (a partir de padrões presentes na cultura e, eventualmente, a partir da criação de novos padrões de sintaxe) com as estratégias e meios de expressão e produção sonora.

Quando levamos esta proposta para a educação formal no sistema escolar, deve-se ter em mente que este processo é longo e que a

criança pequena ainda não tem capacidade motora e cognitiva para conteúdos muito abstratos e *performance*s instrumentais extremamente elaboradas. Por isso, com crianças pequenas estaríamos iniciando o processo de aprendizagem formal dos conteúdos técnicos e expressivos musicais. Na educação infantil, em particular, chamamos este processo de “musicalização”,[4] como um paralelo ao início do processo de aprendizagem da leitura, escrita e alguns princípios gramaticais da língua portuguesa, usualmente denominado “alfabetização”. Ao longo do percurso acadêmico em toda a educação básica, as habilidades mais refinadas e complexas serão desenvolvidas de modo a possibilitar uma execução musical mais elaborada.

Entretanto, se o ensino de música não pode estar focado somente no lazer e no passatempo, tampouco pode focar única e exclusivamente na técnica e no desenvolvimento de habilidades e competências específicas para uma possível atuação profissional na música.

O crítico de arte Herbert Read apresenta em seu livro “Educação pela Arte” (READ, 2001), originalmente publicado em inglês em 1943, a proposição de que o Ensino de Arte deveria ter como objetivo a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento global do ser humano e vários educadores musicais dos séculos XX e XXI compartilham desta perspectiva. Por exemplo, segundo o compositor e educador Hans-Joachim Koellreutter, a educação musical não deveria estar voltada para a profissionalização de musicistas, mas deveria ser concebida como

> [...] meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, subordinação dos interesses

---

4 Alguns educadores também chamam o trabalho de educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental de “musicalização” por considerarem que este tipo de proposta não se encerra na educação infantil.

> pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. As nossas escolas oferecem aos seus alunos cursos de esporte e futebol, sem pretenderem preparar ou formar esportistas ou jogadores de futebol profissionais. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p.41)

Devemos, porém, tomar cuidado para não cair em uma visão redentora da música (ou da Arte em geral), na qual ela seria a única responsável por resgatar a sensibilidade e a emoção diante da racionalização excessiva do ensino tradicional ou, num sentido mais amplo, redimiria a própria humanidade ao produzir pessoas e sociedades melhores. Sem dúvida, como inclusive está descrito no artigo 2° da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996). Portanto, todo o sistema educacional deve ser pensado e conduzido para este objetivo e não apenas a música (ou a Arte).

Ainda, com base numa perspectiva redentora, corremos o risco de considerar que qualquer música, qualquer arte, bem como qualquer abordagem de ensino delas seria capaz de propiciar a formação integral do indivíduo e, além de cair novamente no etnocentrismo, tenderíamos a perder o comprometimento social das práticas educativas. Deixaríamos, então, de buscar e construir abordagens pedagógicas contextualizadas em nosso momento sócio-histórico-cultural que dariam conta das especificidades dos diferentes públicos, dos diferentes contextos, dos diferentes valores e vivências culturais etc.

Assim como vários outros educadores musicais, Penna (2006) aponta que o ensino de música necessita superar o dualismo "essencialista" *versus* "contextualista". No ensino "essencialista" há uma hipervalorização do conteúdo especificamente musical, muitas vezes abordado de forma conservatorial e excludente. Já no ensino "contextualista", a educação, inclusive a educação musical, é pensada como desenvolvimento global do ser humano, arriscando deixar de lado os conteúdos específicos musicais em prol desta formação integral e do desenvolvimento global. A superação deste dualismo é uma tarefa difícil e para a qual não há receita pronta. Para tentar alcança-la, devemos buscar um diálogo permanente com as demais áreas do conhecimento, com os demais atores da vida escolar, com o público com qual estamos lidando etc.

Como um terceiro eixo da música na escola, temos a Educação através da Música que utiliza tanto o aspecto lúdico e prazeroso da música como a possibilidade dela desenvolver habilidades cognitivas, motoras e afetivas para abordar pedagogicamente conteúdos de outros universos que não especificamente artístico. Isto é, neste caso, a música será utilizada como um meio e/ou um recurso para favorecer a aprendizagem de conteúdos não musicais. Salientamos que a música não seria apenas uma ilustração de conteúdo, mas parte significativa do processo de aprendizagem.

Propomos este termo "Educação através da Música" por consideramos a música como um meio e não como um fim (como seria na educação musical). No entanto, não devemos confundir o que estamos aqui chamando de educação através da música com a "Educação pela Arte" de Read e outras concepções similares. A diferença principal é que não necessariamente temos como objetivo uma formação integral do ser humano. Pelo contrário, na maior parte das vezes, o que objetivamos é o desenvolvimento de uma área de conhecimento específica ou de um determinado conjunto de habilidades (não musicais). Este parece ser o modo de trabalho presente tanto em muitos projetos pedagógicos

multidisciplinares escolares, nos quais o foco acaba recaindo sobre outras disciplinas do currículo, como em vários projetos sociais que envolvem música, nos quais a aprendizagem especificamente musical fica em segundo plano em relação a outros conteúdos e necessidades.

Na educação infantil ainda encontramos muitos usos da música que não tem fim musical como a aprendizagem e a prática de uma canção para acolhimento e recepção das crianças, de uma canção para marcar a hora de finalizar a atividade e se preparar para ir para o lanche ou, até mesmo, de canções para ensinar conteúdos específicos, dentre outros.[5]

A partir desta perspectiva de educação através da música, abre-se espaço para a inserção de práticas musicais em projetos educacionais interdisciplinares ou transdisciplinares, porém nunca podemos esquecer os conteúdos específicos, as metodologias de ensino e os princípios particulares de cada área. Ao examinar a prática educacional musical em projetos sociais, por exemplo, Penna e colaboradores (PENNA; BARROS; MELLO, 2012) advertem para a falta de equilíbrio entre os objetivos propriamente musicais e as finalidades de caráter social que pode comprometer tanto o desenvolvimento musical do aluno como o fim social do projeto, quer seja por reproduzir abordagens e métodos tradicionalistas de ensino de música voltados para a música erudita de concerto de tradição europeia (e que exclui a quase totalidade da produção musical da cultura do aluno nestes projetos) ou por considerar que qualquer prática musical é válida, uma vez que o foco seria, por exemplo, a inclusão social.

Consideramos que estas três formas de uso da música na educação são válidas e não excludentes. No entanto, consideramos que é imprescindível haver na educação infantil o que estamos aqui chamando de educação musical.

---

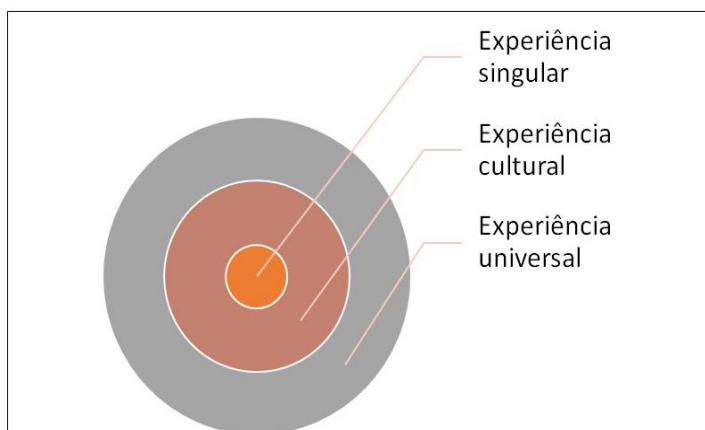
5 Por exemplo, a "clássica" canção dos indiozinhos sendo utilizada para ensinar a sequência dos números: 1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6 indiozinhos ...

Música, Cultura Infantil e Educação Escolar

Nenhuma música pode ser percebida como música em um vácuo social

GREEN, 2012, p.63.

A música é um produto da cultura e como tal, cada indivíduo de um determinado contexto cultural terá acesso a ela em seu dia a dia. Contudo, dois indivíduos de um mesmo contexto cultural não somente podem ter acessos diferenciados aos conhecimentos e práticas musicais de sua comunidade como também podem ter experiências pessoais diferentes numa mesma prática. Isso nos leva a uma divisão da experiência musical em diversos níveis, que podem ir do mais Universal, ou seja, todo ser humano pode ter uma experiência similar, passando pelo Cultural, no qual compartilhamos a experiência com os demais membros do grupo cultural em que estamos inseridos, até o mais Individual ou Singular, no qual a experiência ganha um significado específico e extremamente particular para aquela pessoa (Figura 2).

Figura 2. Representação esquemática de três níveis de experiência musical, indo da experiência universal (todos os seres humanos), passando pela experiência cultural (grupo cultural em que a pessoa está inserida) e chegando à experiência singular (particular de cada indivíduo)

Segundo a educadora musical Lucy Green (2012), a música possui significado à medida que as pessoas consideram um determinado conjunto de sons e silêncios como música. É sempre o ouvinte que delimita um campo sonoro e lhe qualifica como música e a criança vai aprendendo a fazer isso de modo espontâneo ao longo de sua vida em sociedade, ou seja, a partir de experiências musicais sociais compartilhadas, a criança vai aprendendo a reconhecer e nomear alguns conjuntos sonoros como música em uma determinada cultura e, outros, não. Este processo envolve dois tipos de aspectos de significação, que Green denomina como inerente e delineado.

O significado inerente corresponde às formas que os materiais sonoros são organizados dentro de padrões musicais. Há uma compreensão de que aqueles sons e silêncios foram combinados em uma sintaxe que é aprovada e valorizada numa determinada cultura. Existem, portanto, regras de combinações que delimitam o que é possível, o que é permitido, e, em última instância, o que é belo. Para Green, os significados inerentes são isentos de conceitos ou conteúdos relacionados ao mundo "fora da música" e "são formados por materiais da música, mas eles advêm da capacidade humana de organizar um som em relação a outro; capacidade desenvolvida historicamente através da exposição formal e informal à música e a atividades musicais" (GREEN, 2012, p.63).

Quando levamos tal concepção para a música na educação infantil, reconhecemos a importância de apresentar às crianças um repertório musical vasto o suficiente para que elas possam desenvolver familiaridade auditiva (e cognitiva) com diversos tipos de estruturação musical, passando pela música popular, pela música de concerto (também chamada muitas vezes de erudita ou clássica), pela música folclórica brasileira e pela música de outras culturas.

> De modo geral, escutar música clássica e/ou folclórica simplesmente não faz parte das práticas culturais da maioria das crianças das escolas. Sem escutar repetidamente, não há como

> desenvolver familiaridade estilística, e sem um pouco dessa familiaridade, é improvável que ocorra uma experiência positiva com relação aos significados inerentes. (GREEN, 2012, p. 65)

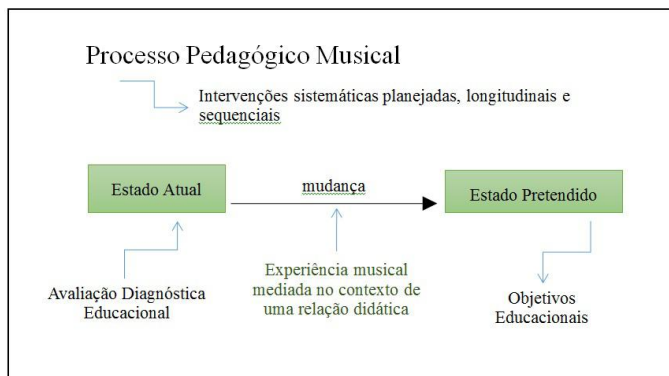
Por outro lado, o significado delineado refere-se aos conceitos e conotações extramusicais que a música carrega, ou seja, suas associações sociais, culturais, religiosas, políticas, de gênero etc. Essas associações podem ser convenções gerais, acolhidas por muitas pessoas, por exemplo um hino nacional, ou convenções mais individuais, como a associação de uma canção com um determinado momento ou pessoa. Para Green, toda música carrega significado delineado que está relacionado não somente ao seu contexto original de produção, mas também, e especialmente, aos contextos de distribuição e de recepção.

Durante qualquer produção e qualquer escuta musical, há sempre significações inerentes e delineadas em jogo, mesmo que as pessoas não estejam cientes disto. E, as pessoas podem responder positivamente ou negativamente aos processos inerentes e delineados de modo que elas nem sempre precisem ser concordantes. Por exemplo, uma pessoa pode responder positivamente ao aspecto inerente (por estar familiarizado com aquele tipo de estrutura musical), mas responder negativamente ao aspecto delineado (por ter uma associação negativa daquela música específica com algum fato de sua vida).

O desenvolvimento da tecnologia nas últimas décadas permitiu termos acesso a uma imensidade de produtos musicais de nossa própria cultura e de outras culturas de modo quase que instantâneo. Todavia, é preciso haver parcimônia em relação ao uso de qualquer material musical. Como afirmamos anteriormente, a simples apresentação de um produto musical para as crianças não garante que haja uma apreciação deste material sonoro e as crianças podem responder emocionalmente e racionalmente de formas muito diversas. É necessário que o professor faça uma mediação deste conteúdo. Aliás, antes mesmo de apresentar tal conteúdo é necessário que o professor tenha claro o objetivo peda-

gógico que ele pretende alcançar, que ele selecione conscientemente o produto musical a ser utilizado e planeje como fará as intervenções pedagógicas com aquele material.

Consideramos que qualquer processo pedagógico deve possuir alguns elementos. O professor deve avaliar o nível de conhecimento e de habilidades atual de seu aluno e delimitar o ponto de chegada em termos também de conhecimento e/ou de habilidades. O ensino de música será então a aplicação de um conjunto de intervenções sistemáticas planejadas, de modo longitudinal e sequencial que favorecerá a mudança (cognitiva, motora, afetiva etc.) do estado atual do aluno para o estado pretendido e esta mudança será promovida pela experiência musical mediada no contexto de uma relação didática (professor-aluno). A figura 3 apresenta uma representação esquemática deste percurso, partindo de uma avaliação diagnóstica educacional para compreender o estado atual de conhecimento e habilidades do aluno até chegar ao estado pretendido, definido em termos de objetivos educacionais.

Figura 3. Representação esquemática do percurso realizado durante o processo pedagógico musical, partindo da avaliação diagnóstica para compreender e estabelecer o nível atual de conhecimento e de habilidades do aluno até chegar ao estado pretendido, definido em termos de objetivos educacionais. A mudança ocorre por meio da participação em experiências musicais mediadas no contexto de uma relação didática

Libâneo (2004, p. 92), descreve que:

> O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições. O professor dirige este processo, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos.

Um método de ensino, segundo Libâneo (2004), deve corresponder a uma unidade objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino e às condições concretas das situações didáticas. A escolha e aplicação de um método deve levar em consideração, portanto, o estado atual de conhecimentos e habilidades dos alunos (incluindo gostos, valores culturais etc.) e dos conteúdos e objetivos específicos selecionados para serem abordados naquela aula ou conjunto de aulas.

Penna (2012) considera que um método de ensino de música é uma proposta de como desenvolver uma prática em educação musical e esta proposta está estruturada sobre princípios, finalidades e orientações gerais de procedimentos. Alguns métodos de ensino de música são mais prescritivos, com materiais didáticos bem delimitados e procedimentos bem definidos passo a passo, enquanto, outros, são bem mais abertos, fornecendo sugestões mais flexíveis e relatos de atividades.

Defendemos aqui a proposição de que a educação musical na educação infantil não deve ser uma mera apresentação de música (ou de músicas, se consideramos a pluralidade cultural) para as crianças pois estaremos deste modo fazendo com que as crianças se tornem predominantemente repetidoras de padrões pré-estabelecidos. A reprodução de padrões prontos (simples, simplificados ou complexos) é útil para desenvolver habilidades técnicas de *performance* (isto é, como tocar) mas não favorece diretamente o desenvolvimento da sensibilidade artística e da expressividade de cada pessoa. Vários métodos de educação musical consideram o desenvolvimento da capacidade cria-

dora aliado a uma progressiva compreensão técnica sobre os elementos musicais e as regras de sintaxe musicais. Segundo Fonterrada (2015), alguns destes métodos são mais lineares e progressivos em relação à construção deste conhecimento e, outros, propõem uma concepção em forma de rede, mais próxima de abordagens contemporâneas nas artes visuais e de teorias contemporâneas sobre os modos de conhecer.

O educador musical Keith Swanwick (2003) propõe que o ensino de música seja realizado de forma a integrar todas as experiências musicais. Há três atividades principais: Ouvir música (apreciação), tocar música e compor. Estas atividades principais deveriam ainda ser entremeadas pelo estudo da história da música e pelo treinamento técnico para o desenvolvimento de habilidades específicas a cada instrumento musical. Estas atividades foram resumidas na sigla CLASP (que em inglês também significa "abraçar", "agregar", "enganchar") onde C equivale à composição [*composition*], L, ao estudo da literatura musical [*literature studies*], A, à apreciação [*appreciation*], S, à aquisição de habilidades [*skill aquisition*] e, P, à execução musical (tocar e cantar) [*performance*]. No Brasil, este processo foi traduzido como TECLA: T de técnica, E de execução, C de composição, L de literatura e A de apreciação, porém corre-se o risco de enfatizar a técnica, pelo fato dela vir primeiro na ordem em língua portuguesa, perdendo assim a centralidade dos processos de composição, *performance* e apreciação.

Por sua vez, embora ainda pouco conhecido no Brasil, o compositor e educador musical John Paynter propõe uma abordagem de educação musical onde os diversos conteúdos são estruturados em rede. Os conteúdos são organizados normalmente sob a forma de pequenos projetos de composição e/ou de *performance* (porém sempre incluindo o estudo da técnica, a apreciação e o estudo da literatura musical), que podem durar de uma a algumas poucas aulas, todos com princípio, meio e fim bem determinados. Paynter distingue quatro procedimentos que se situam no centro da prática musical: os sons na música; as

ideias musicais; os modelos de tempo (que poderíamos também entender como estrutura); e, pensar e fazer música (isto é, a técnica). Pode-se partir de qualquer um deles e seguir qualquer caminho, mas há uma centralidade no responder e realizar, tanto para a composição como para a *performance*. (FONTERRADA, 2005; MATEIRO, 2012)

Segundo Sampaio (2015a) vários pesquisadores do desenvolvimento musical e muitos educadores musicais consideram que há uma musicalidade infantil diferente da musicalidade do adulto e que haveria também uma música infantil que se diferencia da música dos adultos (como produto cultural) tanto em função de sua estrutura e forma como de sua função. Poderíamos, ainda, considerar a existência de uma subcategoria, que alguns chamam de "música escolar", que abrangeria músicas especialmente compostas para crianças, supostamente respeitando as etapas do desenvolvimento infantil, que tem como finalidade apresentar, organizar e sistematizar o fazer musical das crianças durante a educação escolar para que elas possam, futuramente, adentrar no universo musical adulto de modo geral e, em particular, no universo de uma "norma culta musical". Estas músicas escolares incluem tanto aquelas que auxiliam a organização da rotina escolar (como "meu lanchinho") quanto músicas compostas para o ensino de música respeitando o perfil do desenvolvimento musical da criança (como várias das composições utilizadas por educadores musicais seguindo os princípios dos métodos Kodaly e Orff dentre outros). É importante ressaltar que, por um lado, o uso destas músicas escolares é privilegiado e incentivado por alguns educadores musicais e, por outro, duramente criticado por vários educadores musicais e musicólogos, por considerarem que a estrutura musical das músicas escolares consiste numa simplificação excessiva que distancia de forma nociva o fazer musical da criança na escola com o que ela irá vivenciar nas suas práticas sociais cotidianas.

Mas, poder-se-ia perguntar se uma criança da educação infantil é capaz de compor ou mesmo se tem habilidades cognitivas suficientemente desenvolvidas e consistente conhecimento da literatura musical para apreciar música. A resposta é SIM, dentro do nível de habilidades e competências que esta criança tenha desenvolvido. A educação musical na educação infantil não deve se apoiar no ensino de leitura e escrita musical, na técnica de execução instrumental ou vocal, ou, ainda, no estudo da literatura musical, mas sim no apreciar e fruir música, explorando e identificando os materiais sonoros e suas propriedades e, principalmente, focando no caráter expressivo da execução musical.

Música para interagir e para estimular: implicações para o uso e o ensino de música na educação infantil

Segundo o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação n. 20/2009 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2013, p.86),

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.
>
> Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

No artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é definido que as práticas pedagógicas que compõem o currículo para esta etapa escolar devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo, dentre outras, experiências que:

> I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
>
> [...]
>
> V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
>
> VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
>
> VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
>
> VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
>
> IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografa, dança, teatro, poesia e literatura;
>
> [...]
>
> XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

> XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
>
> (BRASIL, 2013, p.99)

Esta proposta de currículo e modo de abordagem pedagógica a ser utilizado na educação infantil está em perfeita consonância com o que vimos descrevendo até este momento sobre a educação musical, sobre a música como recreação na educação infantil e sobre a educação através da música.

De forma mais específica, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 55), é proposto que crianças de zero a três anos exercitem o ouvir, o perceber e o discriminar eventos sonoros, fontes sonoras e produções musicais diversas e vivenciem a música por meio de brincadeiras, realizando imitações, invenções e reproduções. De quatro anos em diante, além de aprofundar e ampliar os objetivos da fase anterior (zero a três anos), as crianças devem: explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; e, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.

Conforme argumentamos anteriormente, as crianças na educação infantil devem ser estimuladas a participar ativamente da música tanto na escuta de músicas de diversos estilos, gêneros, períodos e culturas como explorando o fazer música. Com bebês, por exemplo, é muito útil estimular os movimentos de produção sonora que sejam adequados à sua capacidade motora e cognitiva, tais como o bater, o chacoalhar e o raspar. À medida que a criança vai crescendo e ganhando maior controle motor, outros movimentos como o pinçar cordas e o soprar podem ser incluídos. Outro trabalho importante a ser realizado com bebês é de estimular sua ação motora para realizar o som, por exemplo, o professor coloca uma música gravada (ou canta uma

canção) e para a música subitamente (e para também seu movimento, como numa brincadeira de "estátua"). O professor então aguarda a criança fazer algum movimento com a cabeça, com as mãos, com a perna ou com qualquer parte do corpo para retornar a música. Os bebês acima de seis meses apreciam muito este tipo de atividade lúdica e, enquanto brincam, estão aprendendo que uma ação motora dispara a música (e o movimento do professor). Este tipo de atividade também pode ser feita em casa, por pais, irmãos mais velhos etc.

Crianças entre um e três anos, por sua vez, já estão aprendendo ou já desenvolveram o andar, a mover o corpo para cima e para baixo, o pegar objetos e a atirá-los etc. Estes movimentos podem ser incorporados no fazer musical de vários modos: podemos cantar música que em determinados momentos solicitem estes movimentos, podemos dançar realizando tais gestos, podemos sonorizar (improvisando vocalmente ou com instrumentos) os movimentos e gestos que a criança executa, dentre tantas outras possibilidades. Deste modo, as crianças irão interagir com o adulto em um fazer musical prazeroso que lhe permitirá explorar os elementos sonoros de forma lúdica ao mesmo tempo em que favorece a relação e o vínculo entre esta criança e o adulto com quem brinca musicalmente. As atividades musicais devem ser relativamente curtas (não mais do que alguns poucos minutos) com repetições para que a criança desenvolva um senso de previsibilidade, mas, ao mesmo tempo, com algumas mudanças para sempre incluir o novo, o inusitado, o diferente, dando abertura para novas experiências e novos modos de brincar.

Com o desenvolvimento e barateamento de recursos tecnológicos, como os *smartphones*, aliado ao fato de muitos pais terem cada vez menos tempo e energia para ficar com seus bebês, podemos observar que as crianças ficam vivenciando sempre práticas de repetições do mesmo: assistem no celular, na TV ou em seus *tablets* sempre as mesmas gravações (que não variam) e fazem isso sem interagir com outras pessoas. Deste modo, perdem-se muitas oportunidades de estimulação

para o desenvolvimento social, mas também cognitivo, motor e afetivo. Logicamente pais e professores podem utilizar tais gravações em áudio e /ou vídeo, porém devem tentar, o máximo possível, não deixar a criança assistir estas gravações sozinha, interagindo com ela a partir do conteúdo destas gravações por meio de cantar, palmear, dançar ou qualquer outra atividade.

Ressaltamos aqui o papel da interação do adulto com a criança. Mais do que colocar música para a criança ouvir ou brincar, o adulto deve buscar interagir musicalmente com a criança, tornado o fazer musical uma experiência compartilhada. O adulto, então, servirá como estimulador da atividade, como propositor de novos modos de fazer música e de modelo do que pode ser feito.[6]

Para a educadora musical Betania Parizzi (2015, p. 61),

> A criança não é capaz de imitar tudo o que vê, ela só imita aquilo que faz parte de sua capacidade intelectual naquele momento. Quando incentivada e amparada tem mais possibilidades de aprender e se desenvolver. Ao imitar a ação do adulto, ela consegue recombinar e transformar suas experiências, deflagrando novos processos criativos. [...] É importante enfatizar que o que a criança faz incialmente com a ajuda de um adulto, ela será capaz de realizar sozinha em etapas posteriores de seu desenvolvimento.

Outro fator importante a ser considerado é que o adulto (pai, professor etc.) deve buscar aceitar, validar e incorporar as proposições musicais feitas pelas crianças ao invés de somente querer que elas repitam o que ele acabou de produzir. Um ensino de música congruente com esta perspectiva estará mais próximo de uma abordagem não etnocêntrica, onde as buscas, as experimentações, as construções que a criança realiza serão incentivadas e valorizadas, ao mesmo tempo em que outras possibilidades de fazer música são aceitas e incorporadas.

---

6 Poderíamos, aqui, pensar no conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky.

Crianças entre quatro e seis anos, por sua vez, já possuem habilidades motoras e cognitivas mais desenvolvidas de modo que possam ser expostas a uma maior variedade de estímulos juntamente com a exploração cada vez mais ampla e rebuscada de novas formas de se expressar. Se for adequado ao método educacional que estiver sendo seguido, o adulto poderá enfatizar elementos da música de modo a sistematizar percepções e fazeres de modo a, num momento futuro, incluir conceitos como pulsação, andamento, centro tonal etc. Pode ser dada continuidade a um trabalho de apreciação musical iniciado em fases anteriores aliado à exploração dos materiais sonoros, atividades de cantar e tocar nos instrumentos músicas da cultura ou músicas compostas ou improvisadas pelas próprias crianças etc.[7]

Considerações Finais

A proposta básica que queremos trazer para o modo de abordar a música na educação infantil é a de que ao invés de trazer músicas prontas, quer seja no processo de apresentar músicas para as crianças e incluir as crianças em práticas musicais sociais, quer seja no ensino de música sistematizado, poderíamos estimular as crianças a vivenciar a "música" de modo mais aberto, sem necessariamente impor um tipo de estruturação musical que formate e restrinja suas possibilidades de expressão musical.

> Assim entendida, "música" pode encerrar tanto a enorme gama de "músicas" que os membros de diferentes sociedades categorizam como sistemas simbólicos especiais e tipos de ação social, como um quadro inato específico de capacidades cognitivas e sensoriais que os seres humanos estão predispostos

---

7 Sugestões de atividades para as diversas faixas etárias da Educação Infantil e modos de desenvolver os conteúdos musicais podem ser encontrados em diversos livros, artigos e materiais didáticos. Sugerimos a leitura dos livros e artigos listados nas Referências e dos livros, *songbooks*, CDs e DVDs listados no "Para Saber Mais" ao final deste capítulo.

> a usar na comunicação e na produção de sentido do seu ambiente. A "música" é tanto um produto observável da ação humana intencional como um modo básico de pensamento pelo qual toda ação pode ser constituída. (BLACKING, 2007, p.202)

Para concluir, gostaria de retomar uma questão importante apontada por Herbert Read na década de 1940 (READ, 2001) que ainda hoje é presenciada e traz consequências graves para o ensino de música e, se não cuidada adequadamente, para todo o processo de desenvolvimento do aluno no sistema escolar: a não continuidade de abordagem e método entre os diversos níveis de ensino.

> Qualquer um que se aproxime do atual sistema educacional com a mente aberta, verá que uma de suas mais surpreendentes anomalias é o que só pode ser descrito como a divisão do corpo docente "em castas". O abismo entre o professor licenciado [em Arte] e o não-licenciado [professor generalista], entre a escola elementar e a escola secundária, é profundo e intransponível. E sua consequência é uma desastrosa cisão na uniformidade educacional do desenvolvimento [...]" (READ, 2001, p.261-262)

Esse "abismo" pode ser observado, por exemplo, na passagem da educação infantil para o ensino fundamental quando a criança deixa de ter o processo de ensino baseado no brincar, que inclui uma liberdade maior de uso do corpo e do espaço físico, para uma abordagem em que se exige disciplina, autocontrole do impulso motor (para que a criança fique sentada na carteira e focada completamente na tarefa durante a atividade pedagógica), diminuição da relação aluno-aluno para uma quase que exclusiva relação aluno-professor, dentre outras. O modo de abordagem dos conteúdos também muitas vezes passa por uma mudança radical no qual muitas vezes o trabalho integrado entre os vários campos do saber passa a ser segmentado. E, caminhando ainda mais no percurso escolar, chegará o momento em que haverá um professor específico especializado em cada disciplina ou área do

conhecimento. É importante ressaltar que o problema não reside em haver estas mudanças no formato e modo de funcionamento escolar, mas o fato das mudanças acontecerem de forma muito abrupta, sem preparar as crianças e jovens para as novas fases.

Já em relação à formação do professor da educação infantil, tanto aquele que atua com educação musical, como o que atua com educação através da música e mesmo para aquele que atua com música como recreação na escola, faz-se necessário uma formação ao mesmo tempo pedagógica e musical. É comum ouvirmos que o professor "generalista",[8] usualmente graduado em Pedagogia ou em Curso Normal Superior, na maior parte das vezes não teve uma formação musical sistematizada e consistente e se sente inapto a trabalhar com música nos moldes descritos neste texto. No entanto, consideramos que esta eventual lacuna possa ser preenchida por meio de educação continuada.

Segundo as educadoras musicais Patrícia Furst Santiago e Betânia Parizzi (2016), é importante que os professores generalistas (que ministram os vários conteúdos e as várias disciplinas na educação infantil e nas sérias iniciais do ensino fundamental) também possuam uma formação musical que lhes permita trabalhar com a música uma vez que, na atual situação de nosso país, não é possível contar apenas com os professores licenciados em música para atuar em toda a educação básica.

Neste sentido, desde 2011, é realizado na Universidade Federal de Minas Gerais um curso de capacitação em música para professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no qual os professores estudam música (teoria e prática) e são instrumentalizados a trabalhar com música com seus alunos a partir de um processo pautado na aprendizagem realizada através de vivências que integram a ação corporal e o fazer musical, na aprendizagem colaborativa, que incentiva a liberdade de expressão coletiva e individual, na ludicida-

8 Chamamos aqui de professor "generalista" o professor regente de sala que atua com os vários campos do conhecimento na educação infantil.

de, no aumento gradual, progressivo e contínuo de complexidade dos conteúdos abordados, na transmissão oral do conhecimento musical e ênfase na percepção auditiva, e, na elaboração de projetos de criação musical. Este curso de musicalização e instrumentalização de professores generalistas está inserido em um projeto mais amplo que envolve diversas ações, incluindo, também: favorecimento da formação de professores especialistas (licenciados em música) voltados para o trabalho na escola regular na educação básica; confecção de materiais pedagógicos-musicais (destinado tanto aos licenciados em música como aos professores generalistas); e, desenvolvimento de pesquisas sobre a formação musical de alunos da escola regular e de professores licenciados e generalistas. (PARIZZI et al, 2010; SANTIAGO; PARIZZI, 2016).

Isto não quer dizer que os professores generalistas possam substituir completamente e definitivamente os professores licenciados em música na educação infantil ou em qualquer outro nível da educação básica. Pelo contrário, os professores com formações diferenciadas e aptidões diferenciadas devem dialogar para que cada um possa atuar de acordo com as necessidades do sistema escolar e, principalmente, de acordo com suas competências, para que haja uma ampliação da oferta de trabalhos bem realizados de música na escola, quer seja sobre a ótica da educação musical propriamente dita, da música como recreação na educação ou mesmo da educação através da música.

Tanto na educação infantil como nos outros níveis de ensino, há espaço para que os professores de música e os generalistas possam desenvolver trabalhos complementares, por exemplo, os professores de música realizando o que denominamos neste artigo como educação musical, e os professores generalistas desenvolvendo trabalhos que poderiam ser classificados como educação através da música e com música como recreação na escola. Somente assim, com diálogo e trabalho em equipe, teremos como transpor e superar o “abismo” mencionado por Read.

Para Saber Mais

CDs e DVDs

Apresentamos algumas sugestões de CDs e DVDs com materiais úteis para o trabalho com música e para o ensino de música na Educação Infantil.

CDs, DVDS e songbooks do Selo Palavra Cantada (Sandra Peres e PauloTatit), tais como: “Canções de Ninar”, “Canções de Brincar”, “Carnaval Palavra Cantada”, “Pé com Pé”, a coleção “Brincadeirinhas Musicais” etc.

www.palavracantada.com.br

CDs, DVDs e Livros de Márcio Coelho e Ana Favaretto, tais como: “Vida Colorida”, “Curuminzada”, “Eu não gosto de cebola”, os livros da coleção “Batuque Batuta” etc.

www.marciocoelhoeanafavaretto.com.br/

CDs de artistas brasileiros da MPB dedicados ao público infantil como: Toquinho, Vinícius de Morais, Chico Buarque e Adriana Calcanhoto, dentre outros: “Casa de Brinquedos”, “Arca de Noé”, “Adriana Partimpim”, “Os Saltimbancos”, “Toquinho no Mundo da Criança” etc.

CDs de outros grupos e artistas dedicados ao público infantil, com destaque para Duo Rodapião, Bia Bedran, Aline Barros, Barbatuques, Pequeno Cidadão, Hélio Ziskind, Antonio José Madureira, entre vários outros.

CDs de música erudita: diversos, com destaque para as músicas de Heitor Villa Lobos, Wolfgang Amadeus Mozart, Johann Sebastian Bach, Georg Friedrich Händel, Claude Debussy, Peter I. Tchaikovsky, C. Saint-Saëns e Joseph Haydn que, pelas estruturas composicionais e orquestrações, são mais acessíveis para as crianças pequenas.

Livros e Songbooks

Além dos livros e artigos listados nas Referências deste capítulo, sugerimos a leitura dos seguintes livros e songbooks, dentre os muitos disponíveis em língua portuguesa:

SAMPAIO, R.T. *Educação Musical para Crianças Pequenas.* Material Didático do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte. São Paulo: UNIFESP/COMFOR, 2015(b). p.37-48. Disponível em <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39159>. Acesso em 16 fev 2017.

BRITO, T. *Música na Educação Infantil.* São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHAN, T. *Dos pés à cabeça.* São Paulo: Vitale, 1997.

CHAN, T.; CRUZ, T. *Pirralhada: Jogos e Canções para a Educação Infantil.* São Paulo: Via Cultural, 2002.

FRANÇA, C.C. *Poemas Musicais.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FRANÇA, C.C. POPOFF, Y. *Festa Mestiça: O Congado na sala de aula.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

KATER, C. *Erumavez…uma pessoa que ouvia muito bem.* São Paulo: Musa Editora, 2011.

MARQUES, E. *Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres.* São Paulo: Peirópolis, 2013.

MATEIRO, T.; ILARI, B (Eds.) *Pedagogias Brasileiras em Educação Musical.* Curitiba: Intersaberes, 2016.

MIRANDA, C.; JUSTUS, L. *Desvendando a orquestra.* São Paulo: Formato Editorial, 2012.

MOURA, I.C.; BOSCARDIN, M.T.T.; ZAGONEL, B. *Musicalizando Crianças: teoria e prática da educação musical.* Curitiba: Ibpex, 2011.

PAREJO, E. *Estorinhas para ouvir: aprendendo a escutar música.* São Paulo: Vitale, 2007.

TATIT, A.; LOUREIRO, M. *Brincadeiras Cantadas de Cá e de Lá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

TATIT, A.; LOUREIRO, M. *Desafios Musicais*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

TATIT, A.; LOUREIRO, M. *Para os pequenos*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

TATIT, A.; LOUREIRO, M. *Festas e Danças Brasileiras*. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

Referências

ANSDELL, G. *How Music Helps: in Music Therapy and Everyday Life*. Farnham (Inglaterra): Ashgate, 2015.

BLACKING, J. Música, Cultura e Experiência. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n.16, p.201-218, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. V 3: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

BRITO, T. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

COSENZA, R.; GUERRA, L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FASSBENDER, C. Infant's auditory sensitivity towards acoustic parameters of speech and music. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings: origins and development of music*

competence. Reprint. New York: Oxford University Press, 2003. p. 56-87.

FONTERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

GFELLER, K. Music: A Human Phenomenon and Therapeutic Tool. In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. *An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice*. 3rd ed. Silver Spring (EUA): American Music Therapy Association, 2008. p.41-75.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GROUT, D.; PALISCA, C. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.

HARGREAVES, D. *The developmental psychology of music. Paperback*, 4th reprint. Cambridge / New York: Cambridge University Press, 1997.

HARGREAVES, D.; ZIMMERMAN, M. Teorias do Desenvolvimento na Aprendizagem Musical. In: ILARI, B. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006. p. 231-269.

ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. *Em busca da mente musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: UFPR, 2006. p.271-302.

KOELSCH, S. *Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. Frontiers in Psychology*, Lausanne (Suiça), v. 2, article 110, p.1-20, 2011.

KOELSCH, S. Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, Londres, v. 15, p. 170-180, 2014.

LIBÂNEO, J.C. Didática. 23ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2004.

MATEIRO, T. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B (Eds.) *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Intersaberes, 2012. p.243-273.

PARIZZI, B.; SANTIAGO, P.; FEICHAS, H.; FERNANDINO, J.; SILVA, W. *Projeto Integrado CMI/UFMG – Música na Escola Regular.* XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010. p.1943-1952. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.

PARIZZI, B. Processos Criativos em Educação Musical. In: PARIZZI, B.; SANTIAGO, P. (Orgs.) *Processos Criativos em Educação Musical: Tributo a Hans-Joachim Koellreutter.* Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2015. p.51-65.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo – *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, Porto Alegre, v.13, p.35-43, 2006.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, "como ensinar música". In: MATEIRO, T.; ILARI, B (Eds.) *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 13-24.

PENNA, M.; BARROS, O.; MELLO, M. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical*, Londrina, v.20, n.27, p. 65-78, 2012.

PERETZ, I. Music, Language and Modularity framed in Action. *Psychologica Belgica*, Bruxelas (Bélgica), v.49, n.2, p.157-175, 2009.

POUTHAS, V. The development of the perception of time and temporal regulation of action in infants and children. In: DELIÉGE, I.; SLOBODA J. (Ed.). *Musical beginnings: origins and development of music competence.* Reprint. New York: Oxford University Press, 2003. p. 115-141.

READ. H. A. *Educação pela Arte.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAMPAIO, R.T. Habilidades Musicais na Educação Infantil. Material Didático do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, Infâncias e Arte. São Paulo: UNIFESP/COMFOR, 2015(a). p.25-36. Disponível em <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39159>. Acesso em 16 fev 2017.

SANTIAGO, P.F.; PARIZZI, B. *Musicalização na Escola Regular: formando professores e crianças.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SARKAMO, T.; TERVANIEMI, M.; HUOTILAINEN, M. Music Perception and cognition: development, neural basis and rehabilitative use of music. *WIREs Cognitive Science*, New Jersey (EUA), v.4, n.4, p.441-451, 2013.

SEKEFF, M.L. *Da Música: seus usos e recursos.* 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

TRAINOR, L.; CIRELLI, L. Rhythm and interpersonal synchrony in early social development. *Annals of the New York Academy of Sciences*. New York, v. 1337, p. 45-52, 2015.

TREHUB, S. Developmental and Applied Perspectives on Music. *Annals of the New York Academy of Sciences*. New York, v. 1060, 2005, p. 198–201.

ZUCKERKANDL, V. *Man the Musician: Sound and Symbol*, vol. 2. Princeton (EUA): Princeton University Press, 1973.

VI. O corpo e o movimento na Educação Infantil: problematizações e desafios

Maria Cecilia Sanches[1]

Este texto aborda a questão do corpo e do movimento na educação infantil problematizando, inicialmente, qual o pensamento tradicionalmente disseminado na escola a esse respeito. Em seguida passa a discutir a gênese do movimento a partir das dimensões orgânicas e sociais, recorrendo aos estudos psicogenéticos de Henri Wallon (1968),

1 Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Graduada em Pedagogia pela PUC/SP. Docente do Departamento de Educação, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Guarulhos. E-mail: ceciliasanches2004@yahoo.com.br

que salienta o papel da cultura nesse processo e destaca a alternância entre as funções afetivas e cognitivas na constituição da pessoa humana. O diálogo com Gallardo (2005) permite algumas sugestões de atividades com as crianças, mas é na interlocução com a área de Dança Laban (1978), Marques (2012) e Rengel (2003) que encontra referências para promover uma formação que não despreze o repertório de movimentos com os quais a criança chega à escola, mas potencialize suas referências e seus recursos motores, fortalecendo a formação de sua subjetividade e consciência do mundo.

Qual o pensamento de educadores a respeito do corpo e movimento na escola?

Vamos pensar quem sempre teve autoridade para falar sobre corpo e movimento no âmbito escolar. Historicamente essas questões foram atribuídas quase que exclusivamente à área da Educação Física, por meio de seus professores. Por isso parece ser interessante compreender com qual pensamento essa área foi sendo constituída dentro da escola.

No final do século XIX, com a crescente expansão industrial e os movimentos migratórios, a Educação Física adentra a escola sob forte influência dos conhecimentos advindos da Biologia e da Medicina, marcados por uma visão higienista e da eugenia. No contexto do Estado Novo (anos de 1930) de preparação do homem moderno e saudável, essa área do conhecimento é atraída pelo paradigma da aptidão física e dos esportes.

Quando a Educação Física recorre a bases científicas para obter maior sustentação epistemológica, o desenvolvimento motor ganha força sob a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento.[2] A

---

2 A forte influência da Psicologia é explicitada na organização interna da escola moderna, que busca aproximações com as etapas do desenvolvimento propostas por essa área de conhecimento. A escola se orienta pelo desenvolvimento da criança e,ao mesmo tempo,o dirige (OLIVEIRA, 1993).

educação do movimento passa a ser a forma privilegiada de olhar o movimento humano.

Figura 14. Ginástica para meninas: aula de educação física escolar em Porto Alegre na década de 1930 (acervo Ceme)

Esses olhares subsidiaram – e ainda subsidiam – a Educação Física escolar em uma ótica reprodutora, ou seja, a escola passou a reproduzir, em seu interior, práticas existentes fora dela: esportes, ginástica, movimentos militarizados, testes ergométricos. "Esse cenário no qual ciências de aferição e estratégias higienistas se misturam no trato da criança, será constante desde a chegada da República e perdurará, sofisticando-se, na era Vargas". (FREITAS, 2002, p. 352)

Quando pergunto aos meus alunos do curso de Pedagogia quais as práticas escolares da qual se lembram, relacionadas ao movimento do corpo, a imensa maioria elenca uma série delas, todas ligadas às aulas de Educação Física. Os destaques são para práticas esportivas, em geral, queimada para as meninas e futebol para os meninos. A bola surge como o instrumento mais usado, num único espaço: a quadra esportiva. Ao serem instigados, conseguem perceber o caráter excludente desse componente escolar, uma vez que muitas crianças podiam ser dispensadas das aulas quando não se adequavam ao perfil exigido, seja

por problemas de saúde, questões de limitação física ou julgadas como "inaptas" para a atividade.

Outras lembranças referem-se a ginástica; movimentos orientados pela letra de uma música (e, portanto, bastante empobrecidos, como veremos mais adiante); ensaios para a quadrilha da festa junina; brincadeiras de roda; exaustivos ensaios para apresentações em datas comemorativas ou às famílias nos finais de ano.

Vamos analisar qual a lógica que sustenta essa prática, cuja visão foi historicamente compartilhada dentro do contexto no qual a escola se institucionalizou:

> O controle do educador sobre a criança e suas atividades;
>
> A submissão da criança aos comandos do professor;
>
> Descrença no potencial da criança que, portanto, precisa ser comandada;
>
> Não promoção de autonomia;
>
> Necessidade de adestramento;
>
> Crença na existência de movimentos certos e errados; e
>
> Desvalorização do repertório de movimentação com o qual se chega à instituição.

Sob tal ótica, a criança é vista como um ser "vazio", que chega à escola desprovida de uma movimentação adequada, que precisa ser ensinada a comportar-se corretamente, aprendendo a usar a bola com destreza, comer elegantemente, sentar-se adequadamente, formar filas, obedecer a comandos. Seus desejos e vontades devem ser sufocados, pois sua individualidade só é valorizada se servir como modelo aos demais.

Para aprofundar um pouco mais a reflexão a respeito do pensamento de educadores sobre o movimento na escola, vejamos os dados trazidos por uma pesquisa feita com 20 professores de escolas públicas no município de São Paulo, formados em Educação Física nas décadas

de 1970 e 1980. Daolio (2007, p. 93) analisa as representações desses docentes e o papel que esse componente ocupa na instituição.

Seus dados concluem que a:

> prática pedagógica, de maneira geral, ainda se caracteriza pela busca de um tipo de treinamento ideal para todo um grupo, pelo desejo de uma classe homogênea de alunos, pelo destaque da melhoria da aptidão física como objetivo de ensino. Em outros termos, todos os alunos devem correr o mesmo número de voltas, fazer tantas repetições do mesmo exercício, saltar a mesma metragem. Vemos professores realizando testes físicos no início e no final de um período letivo para verificar o progresso dos alunos em termos de força, velocidade, resistência e flexibilidade corporais.

Nesse sentido os profissionais da área entendem o corpo dos alunos como uma matéria prima que precisa ser lapidada, ou seja, um corpo natural que deve ser conformado por meio de regras e técnicas, de modo a formar o cidadão. Esses profissionais atuam com um padrão de movimento que desconsidera o que as crianças trazem de casa e de seu convívio social. A construção dessa representação é histórica, segundo o autor, por conta dos significados socioculturais com os quais o conceito de corpo, ou melhor, de movimento humano, se constituiu.

Nessa direção a escola silencia vozes, impõe significados, transmite uma visão de mundo única, exclui os que não se adaptam ao modelo imposto, fomenta relações de desigualdade e conformistas, pois visa "unicamente o desenvolvimento físico de todos os alunos da mesma forma" (DAOLIO, 2007, p. 94).

E os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, que, portanto, formam crianças muito pequenas, como compreendem o corpo e o movimento? Minha larga experiência em escolas demonstra que a grande maioria dos educadores desse segmento da educação básica não se sente muito a vontade quando o foco recai sobre esse tema. Muitos afirmam não terem forma-

ção na área e recorrem a seu repertório pessoal, baseado em músicas e brincadeiras de sua infância, buscam alternativas reproduzindo outros modelos já prontos. As festas de final de ano são exemplos disso: as crianças reproduzem os gestos dos educadores, ou movimentos ensaiados exaustivamente.

Nesse cenário temos, por um lado, as crianças naturalmente guiadas por uma impulsividade motora até os seis ou sete anos. Por outro, a concepção de muitos docentes de que o movimento serve apenas para gastar energia ou para desenvolver músculos. Fora isso é sinal de bagunça, de falta de atenção e, portanto, deve ser evitado na escola por meio de repreensões e advertências. Nesse cenário, inevitavelmente a interação entre esses dois grupos será marcada por conflitos, como aponta o estudo feito por Galvão (1996), que sugere uma revisão sobre a concepção de movimento infantil, bem como do espaço dado a ele na escola.

Seguindo essa sugestão, vejamos, no item a seguir, a concepção de movimento à luz da teoria psicogenética de Henri Wallon, para compreendermos mais de perto as necessidades e possibilidades das crianças e, sobretudo, para elucidar uma questão importante: nossa movimentação, isto é, nossas atitudes e gestos são construídos desde o nascimento e ao longo de nossa vida, a partir do grupo social em que convivemos. Isso quer dizer que as crianças (assim como seus professores) já chegam à escola com um repertório advindo de seu grupo familiar, do bairro em que moram, da cidade onde vivem, que continuará a ser construído com as relações tecidas na escola. Diferentemente do que concebem muitos professores, a criança não é uma folha em branco a ser preenchida ou uma matéria prima a ser lapidada.

E como se forma esse repertório de movimentos com os quais as crianças chegam à escola? Como o educador pode explorá-lo?

Ele se forma a partir do desenvolvimento fisiológico de cada ser, em interação com seu ambiente. Possuímos uma lógica biológica organizada, com uma evolução prescrita em um calendário maturativo que prevê o aparecimento de funções naturais, cada qual em seu momento próprio, controladas por processos neurológicos e hormonais, e abertas às influências do meio ambiente. Essa abertura não é ilimitada, veja bem, mas é uma abertura às funções de adaptação social. A fala é o exemplo mais comum: uma função que surge a partir do desenvolvimento biológico, mas que precisa essencialmente do meio social para se concretizar. A criança fala a linguagem característica de seu meio. Com o movimento não é diferente.

No Brasil, quando se diz "eu", apontamos para o coração. No Japão, ao dizer a mesma palavra, as pessoas apontam para o nariz! Esse gesto foi uma invenção daquele grupo específico e, uma criança que conviva nesse grupo, muito provavelmente, vai aprender esse movimento. O gesto acaba sendo "naturalizado". No Japão as pessoas se curvam ao dizer "bom dia", tiram os sapatos para adentrar nas casas, usam dois "palitos" para comer. Por sua vez, no Brasil, uma pequena movimentação com a cabeça pode acompanhar o cumprimento pela manhã, os sapatos podem permanecem nos pés em qualquer ambiente e usam-se talheres para as refeições. Obviamente toda a movimentação que acompanha essas situações é aprendida em cada grupo social. Desde o nascimento a movimentação, de estritamente orgânica, começa a ter, cada vez mais, o meio social como referência para ir sendo constituída. Nosso corpo aprende uma linguagem de gestuais própria de seu meio social e, por meio dela, podemos identificar a procedência das pessoas. Isso nos leva a afirmar que nos constituímos no meio social.

Segundo Wallon (1968) a mãe já percebe a movimentação do feto em seu ventre por volta dos quatro meses. Após o nascimento o bebê possui um movimento mais ligado a espasmos, ainda muito indiscriminado, com atividades musculares ainda mal delimitadas e só aos poucos, nos meses posteriores, começa a ocorrer um ajuste sensório-motor. Seus sentidos vão sendo ajustados:

> Por exemplo, passando a sua mão no seu campo visual, chega a altura em que a imobiliza diante dos olhos, afasta-a e volta aproximá-la, e depois aprende a agitá-la de diferentes modos, ávida de conhecer os seus aspectos e deslocações... Este ajustamento preciso do gesto ao seu efeito... O olho e a mão passarão a estar estreitamente associados para a exploração e manejo das coisas ambientes. Mas o exemplo mais evidente é sem dúvida o das séries auditivas e vocais que a criancinha passa longos momentos a constituir com os seus gorjeios. (WALLON, 1968, p. 167).

Inicialmente a criança tem bastante dificuldade em adaptar seus gestos às diferentes e diversas circunstâncias de seu ambiente. Sua movimentação é mais global e dificilmente consegue se libertar do grupo muscular a que pertence, pois esse controle só será adquirido com sua evolução fisiológica. Sua percepção, aos poucos, vai sendo ajustada ao ambiente: é dele que partem os estímulos que asseguram a regulação fisiológica do movimento. E o que a criança encontra nessa ambiência na qual se encontra mergulhada? Encontra pessoas e objetos. Pessoas que já têm um comportamento muito peculiar, ligado ao grupo no qual convivem e partilham de uma linguagem própria, uma forma de sentar, de preparar os alimentos, de se vestir etc.

Nesse ambiente são essas pessoas que oferecem ao bebê os objetos próprios de seu meio: um determinado tipo de brinquedo, uma determinada comida preparada de tal forma. Serão elas que contarão, para a criança, histórias e apresentarão canções aprendidas em seu meio social.

O documentário francês *Babies*[3] ilustra muito bem isso, ao apresentar o primeiro ano de vida de quatro bebês em quatro diferentes culturas - Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos. Na relação entre eles e suas mães vemos cenas semelhantes apresentadas em contextos diferentes: os cuidados da mãe na hora do banho, os brinquedos oferecidos aos pequenos, as roupas que usam, enfim, a forma como interagem com o ambiente.

A respeito da ambiência social Wallon destaca que a criança sente uma poderosa atração pelo adulto. Nesse sentido, a imitação é apontada como um recurso importante no desenvolvimento infantil:

> Nas suas imitações espontâneas, a criança não possui uma imagem abstracta ou objetiva do modelo. Longe de saber distinguir-se dele, começa por se lhe unir numa espécie de intuição mimética. Só imita as pessoas que exercem sobre ela uma profunda atracção os as acções que a cativaram. Na base de suas imitações está o amor, a admiração e também a rivalidade (WALLON, 1968, p. 174).

E sobre a ambiência física o autor enfatiza que os objetos que mais agradam a criança são aqueles cujo significado mais depende de sua atividade. Rasgar uma folha de papel é muito mais interessante do que o presente que ela envolve. Movimento, percepção e objeto vão sendo constituídos de modo imbricado.

Esse autor evidencia, por meio de sua teoria, que sujeito e objeto são construídos concomitantemente. Dependendo da idade e dos recursos físicos que a criança dispõe, um tipo particular de interação é estabelecido entre ela e seu meio, pois é dele, como vimos, que saem os recursos para seu desenvolvimento. Dentre suas possibilidades e necessidades, a criança escolhe em que aplicar sua conduta: sobre os aspectos físicos do ambiente ou sobre as pessoas à sua volta, que, juntamente com os conhecimentos próprios de cada cultura, formam o contexto de sua ação.

---

3 *Babies*: França, 2010. Direção Thomas Balmes.

De uma forma mais didática, recorrendo aos estudos de Wallon (1968) vamos agrupar as crianças segundo suas potencialidades físicas e focos de interesse sobre o mundo físico:

Quadro 1. Faixa etária, recursos físicos e focos de interesse.

Faixa etária	Recursos físicos	Foco de interesse	Conjunto funcional em evidência
Até um ano	Extrema dependência do adulto para atender suas necessidades	As pessoas e o espaço de seu próprio corpo	Afetividade (construção do eu e da subjetividade)
Entre um e dois anos	A fala e o andar independente	Coisas, objetos próximos, pois já tem recursos para explorar o espaço a sua volta	Cognição (construção do mundo e da objetividade)
Entre três e cinco anos	Imitação / crise de personalidade	Oposição e Imitação de pessoas/ gestos com simbolização	Afetividade (construção do eu e da subjetividade)
Seis anos Em diante	Disciplinas mentais promovem maior controle do próprio comportamento	Mundo objetivo e a necessidade de categorizá-lo: idade escolar	Cognição (construção do mundo e da objetividade)

O principal objetivo do trabalho com o corpo e o movimentedu-cação infantil é promover a autonomia e a independência das crianças com relação aos adultos, por meio de atividades desencadeadas por ações motoras. Assim, amparados por Wallon e pelos conhecimentos de Gallardo (2005), vejamos didaticamente algumas propostas de atividades para cada idade apresentada no quadro 1.

Até o primeiro ano de vida o bebê é ainda bastante dependente do adulto. Sem o recurso da fala e do andar sobre dois pés, todos os seus desejos precisam de outra pessoa para ser atendidos e são elas que oferecem o contorno de suas ações, sendo sua maior referência. Seu maior interesse está nas pessoas a sua volta e em seu próprio corpo.

Até os quatro meses, o recurso para se comunicar com o mundo exterior é pelo movimento reflexo. O educador, portanto, pode se concentrar em ações de aconchego: canções de ninar; acompanhar o ritmo do canto com o embalar; usar brinquedos coloridos e pouco barulhentos; dialogar muito com o bebê, respondendo a seus apelos. Um de seus objetivos é promover experiências que permitam a transição do movimento reflexo para o movimento voluntário.

Entre quatro e sete meses os primeiros movimentos voluntários surgem e, paulatinamente, a criança passa a dominar ações que podem ser exploradas pelo educador: empurrar, puxar, carregar e transportar, pois é esperado que a criança já consiga rastejar, sentar e engatinhar. Já pode apreender um copo, uma colher, experimentar diferentes alimentos, gostos, texturas, cores, formas, odores. As ações devem ter como foco estimular o engatinhar independente e a posição sentada, assim como a coordenação motora fina: olho-mão, ouvido-olhar etc. O educador deve sempre estar próximo às crianças, no chão, na areia, pois ele é sua maior referência.

Entre sete e doze meses o bebê já possui maior controle da coordenação motora fina dos membros superiores e domínio parcial dos membros inferiores, adquirindo mais equilíbrio. Nesse sentido é inte-

ressante criar um ambiente lúdico para o engatinhar e chegar à posição em pé com apoio, assim como estimular sua coordenação motora.

Até o primeiro ano de vida o ajuste sensório motor permitirá a discriminação de sons, de objetos, de movimentos. Entre outras ações, contar histórias com entonações diversas: aconchego, medo, alegria etc, cantar músicas ritmadas, deixar o bebê explorar o espaço permitindo o ajuste da percepção.

"Mas o andar e depois a linguagem, que se desenvolvem ao longo do segundo ano, vêm ainda alterar o equilíbrio do comportamento" (WALLON, 1968, p. 229). A criança empilha objetos, os empurra, abre e fecha armários, entra em caixas e sacos, concentrando-se em explorar o mundo a sua volta.

Entre o primeiro e o segundo ano a criança já apresenta o domínio do andar e alguns movimentos fundamentais rudimentares como subir e descer, saltar e cair, lançar e receber, que devem ser cada vez mais incentivados no decorrer da educação infantil. O maior objetivo aqui é promover o andar independente, já que apresenta menor dependência em relação ao adulto. As cirandas podem ser exploradas, as histórias, o faz de conta, assim como o ritmo marcado das músicas por meio do próprio corpo e dos instrumentos. A criança já pode ser incentivada a lavar as mãos sozinha, brincar com água, andar descalça, dependurar-se, interagindo em um rico ambiente organizado especialmente para ela.

"Aos três anos começa a crise de oposição e depois a imitação, que durará até os cinco" (WALLON, 1968, p.229). Nessa etapa suas ações se voltarão, novamente, para as relações interpessoais. Seu desenvolvimento psíquico já se mostra capaz de distinguir e selecionar objetos segundo características de cor, forma, tamanho e sua percepção já se torna mais abstrata.

Entre três e cinco anos a exploração de movimentos oferecerá experiências para um maior controle corporal. Histórias contadas podem ser dramatizadas: caracterizar as crianças com figurino, montar

cenários; usar materiais para facilitar a compreensão do enredo tais como lenços, saias, instrumentos musicais ou uso de sons produzidos pela boca e pelo corpo; pode-se explorar ritmos de músicas do nosso folclore; organizar objetos por cores, formas e tamanhos; ensinar brincadeiras com regras simples.

À medida que conseguir um maior domínio do próprio corpo, por volta dos quatro anos, poderá descobrir e diversificar seus movimentos e habilidades. O principal recurso é, como sempre, a brincadeira, agora com a participação de várias crianças ao mesmo tempo.

Por volta dos cinco anos os pequenos já podem vivenciar atividades de cooperação, responsabilidade, amizade, por meio de jogos com regras prontos ou criados por elas próprias, com a ajuda do professor. A estimulação da verbalização das histórias e situações é um elemento importante para ajudar as crianças a contar e representar uma história com começo, meio e fim. Devem ser incentivadas a se vestir sozinhas e estão muito próximas de desenvolver com muita habilidade os movimentos fundamentais de lançar e receber, subir e descer, saltar e cair, que podem ser combinados com movimentos cada vez mais complexos como jogos e brincadeiras de seu meio social, jogos esportivos, danças populares e folclóricas.

A partir dos seis anos, mais ou menos, anuncia-se o início da chamada *idade escolar*, em que o interesse da criança vai se transferir do eu para as coisas, numa passagem lenta e difícil.

Voltando ao Quadro 1 podemos observar que novos recursos físicos permitem a alternância do foco das ações da criança sobre o meio, que ora se concentra mais acentuadamente nas relações entre as pessoas próximas e na construção de sua personalidade, seu “eu”, ora se concentra nas ações sobre o mundo das coisas físicas, na objetividade. O desenrolar de seu comportamento alterna a dimensão cognitiva e afetiva, o que não quer dizer que uma exclua a outra!

Como promover uma formação escolar que não despreze, mas potencialize os recursos e o repertório próprio dos pequenos?

Vimos que a escola sempre deu muito valor – e ainda dá – à dimensão cognitiva em detrimento da afetividade. E Wallon nos ensina que na educação infantil as crianças são basicamente guiadas pela emoção! Assim, um grande alimento para sua formação pode ser buscado na literatura e nas artes, áreas que lidam com o inexplicável, com o imaginário, que tornam possível o impensável e que podem ser experimentadas por todos, sem distinção.

Vejamos como a área da Dança pode nos ajudar a responder a questão posta acima. Sendo bem direcionada para a formação escolar essa área pode promover a autoconfiança, a autonomia, a criatividade e a compreensão do mundo sob outra ótica. Assim, proponho responder essa questão com outra problematização. Como seria mais adequado o trabalho com o corpo e o movimento na educação infantil: o educador faz os gestos e seus alunos o imitam, reproduzindo seus movimentos ou ele deve colocar uma música e deixar que as crianças se expressem natural e livremente?

Vamos refletir, pensando em tudo o que vimos até aqui. Reproduzir os movimentos do professor (ou de qualquer outra pessoa) não parece trazer grandes contribuições à formação das crianças. Embora a imitação faça parte de seu desenvolvimento, como vimos anteriormente, uma educação escolar não pode parar aí, ou seja, não há nada de formativo em o professor colocar seus gestos no corpo da criança para que seja reproduzido de modo passivo. Estaríamos desprezando todo repertório e potencial de cada criança.

Por outro lado, achar que é possível fomentar a criatividade e imaginação deixando que os movimentos surjam natural e espontaneamente, é um grande erro. Vimos anteriormente que nossa movi-

mentação surge do ambiente no qual vivemos, a partir das relações que tecemos nos grupos sociais dos quais cada um de nós pertence. Nesse sentido não existem movimentos naturais ou espontâneos, mas sim construídos e partilhados em sociedade. Nesse sentido, a resposta mais coerente seria: o professor pode instigar a criatividade de seus alunos promovendo ações guiadas pelo repertório que as crianças já têm, para então ampliá-lo e aprofundá-lo.

No item anterior vimos que dependendo dos recursos do próprio corpo e daquilo que é disposto em seu ambiente, muitas das ações da criança ora têm foco no conhecimento de si, na construção de sua subjetividade e afetividade, ora o foco recai sobre o conhecimento do mundo objetivo que a cerca e a cognição é mais proeminente. Essas duas construções ocorrem simultaneamente, como vimos. Com isso em mente, podemos planejar ações pedagógicas que envolvam o corpo e o movimento pensando na formação da criança sob essas duas vertentes.

Destaco que as sugestões a seguir decorrem das diferentes leituras que fiz, das quais destaco a mais central, Laban (1978), e outras como Rengel (2008) e Marques (2012) e também de um material que produzi (SANCHES, 2015).

1.Ações com foco no conhecimento de si:

Têm como objetivo levar a criança a conhecer e ter consciência de seu próprio corpo, nomear suas partes, explorar os cinco sentidos, ter noções de ritmo, explorar diferentes movimentos do corpo e seus limites. A improvisação é um recurso muito frutífero nesse sentido, pois:

> Libera a capacidade criadora e ajuda o ser humano a achar uma relação corporal com a totalidade da existência. Toda pessoa possui um repertório de impressões sensitivas registradas e guardadas, que se encontra à disposição para novas experiências e transformações. Nesse momento, a improvisação significa a exteriorização das impressões exteriorizadas, numa exploração espontânea, experimental e livre. (TADRA, 2009, p.80).

Nosso corpo faz tantos movimentos e é capaz de fazer muitos mais. O educador pode explorar o seu corpo e o de suas crianças oferecendo a elas um vocabulário corporal para que tenham mais recursos para se expressar e, afinal, se corpo e mente não se separam, desenvolver um vocabulário de movimentos, significa aprimorar um vocabulário intelectual!

O professor pode propor, por exemplo, que as crianças se movimentem a partir de ações: expandir, encolher, cair, rastejar, dar cambalhotas, girar, esticar, dobrar, levantar, saltar, cair, ir para frente, para trás, para as laterais, cambalear, etc. Os verbos indicam movimentos que podem ser exploradas de diferentes formas. Não existe uma única maneira saltar. Cada um pode criar o seu próprio movimento e mostrar aos demais: saltar com os pés juntos, com as pernas encolhidas, de costas, de um jeito engraçado etc.

Figura 2. Andar, chutar, empurrar (acima); fechar, abrir, torcer (abaixo). (Acervo da autora)

Diferentes verbos podem ser escolhidos para essa atividade. Podemos escolher ações para fazer com as crianças criando um faz de conta. Por exemplo: meu corpo virou um sorvete, mas está um calor tão grande que sinto meu corpo *derreter*. Vou colocá-lo na geladeira para ele *congelar*... o dicionário pode ajudar a encontrar outras ações: esticar, dobrar, torcer, girar etc. É possível usar antônimos também: abrir/ fechar; levantar/ cair; aumentar/ diminuir; empurrar, puxar etc. As crianças podem contribuir com sugestões e, juntamente com o educador elaborar um sequência coreográfica com diferentes ações. Por exemplo: Esticar o corpo todo, encolher, expandir para os lados, balançar para um lado e outro, contrair, derreter, rolar, sentar. Repetir essa sequência várias vezes ao som de uma música, enquanto verbaliza cada ação; adaptar a mesma sequência com outro ritmo musical.

Um mesmo movimento pode ser muito explorado. Por exemplo: abrir. Como podemos fazer a ação de abrir usando apenas uma parte do corpo, por exemplo, apenas com o ombro? E com o cotovelo? Cada criança pode demonstrar o seu jeito de abrir. É um gesto muito pessoal, se pensarmos bem. Agindo dessa forma o professor consegue orientar um movimento que cada criança "criará" dependendo de seus próprios recursos e evitando ter um "modelo" a ser copiado.

Os movimentos que fazemos diariamente podem ser desconstruídos: andar, escovar os dentes, comer, beber, sentar, correr, andar de ônibus, a cavalo ou de bicicleta etc. Seria possível fazer as mesmas coisas de um jeito bem diferente?

Na verdade, o movimento do cotidiano é muito diferente do movimento artístico. A forma como sentamos, como andamos, como ligamos um controle remoto etc. acontece praticamente sem muita consciência de nossa parte. Já no movimento artístico investimos muita atenção e consciência. Ele deve buscar o novo, o diferente, o esquisito e o corpo deve falar por si, sem o uso de uma linguagem verbal. Vejamos um exemplo: estou com muita sede. Abro uma porta e vejo um

copo de água sobre uma mesa. Caminho até ele. Pego o copo e bebo, satisfazendo minha sede. Cada uma dessas ações pode ser feita de modo "natural", em nosso cotidiano. Agora pense em fazer cada ação com movimentos "artísticos", bem diferentes, esquisitos e exagerados: como demonstrar muita sede; abrir uma porta; ver o copo; caminhar até ele; pegá-lo; beber; sentir satisfação.

> Conversar sobre ações corporais que as crianças fazem em casa, as que seus pais, irmãos ou parentes fazem e depois listá-las na lousa pode ser um bom começo para que o cotidiano vire dança, para que ele seja ressignificado, (MARQUES, 2012, p.91)

O educador pode organizar o espaço, colocar uma música (ou não) e escolher uma ação rotineira como tema. Por exemplo, andar. Vamos andar de outros jeitos? De costas, de lado, como um leão, uma cobra, um robô, com passos largos, passos curtos, saltando, de mãos dadas com um colega, com três colegas, como um velhinho, como uma formiguinha etc.

Desse modo cada criança explora seu corpo, experimenta novas formas e limites. Se pensarmos bem, nosso corpo usa apenas três formas diariamente: andar, sentar e deitar. Que pobreza de movimentos cotidianos nós temos! E aqui encontramos a relevância de um trabalho com o corpo e o movimento na educação infantil: usar e abusar de problematizações e desafios.

Essas atividades devem ser adaptadas a cada idade. Se as crianças forem muito pequenas, os questionamentos são bem mais simples. Caso sejam maiores, é possível propor movimentos mais complexos.

O grande pressuposto dessa perspectiva de trabalho é o seguinte: não é o adulto quem faz o movimento para as crianças copiarem. Ele apenas as orienta e propõe desafios: "Como anda um gigante? E um anão? Agora vamos andar de um jeito bem esquisito? Muito bem! Vejam como a Maria está fazendo! Olhe, o Pedro está usando apenas um dos pés para caminhar! Nossa, me ensine, João, quero andar como um

robô igual ao seu!" O educador deve aceitar sugestões das crianças para incorporar à atividade.

2. Ações com foco no conhecimento do mundo

Têm como objetivo explorar o espaço no qual nossa movimentação ocorre e também explorar as relações sociais que podem ser estabelecidas nesse mesmo espaço. Vejamos cada um desses objetivos:

2.1. Exploração do espaço: os locais em que a criança mais frequenta na escola são a sala, o parque e o pátio. O professor pode planejar ações tendo como objetivo deslocamentos em diferentes direções, trajetórias e planos. Vejamos cada um deles:

2.1.1. Deslocamento em diferentes direções: para frente, para trás, para cima, para baixo, para a esquerda, para a direita. O professor pode sugerir as mesmas ações do item anterior, pedindo agora que seja acrescentado o deslocamento em diferentes direções.

2.1.2. Trajetória: O deslocamento do corpo com movimentos sobre diferentes percursos: O educador pode organizar a sala ou o pátio com linhas desenhadas no chão ou usar materiais com texturas diferentes para as crianças percorrerem diferentes trajetos como, por exemplo, em linha horizontal, reta, curva, ondulada, inclinada, vertical, quebrada ou espiral.

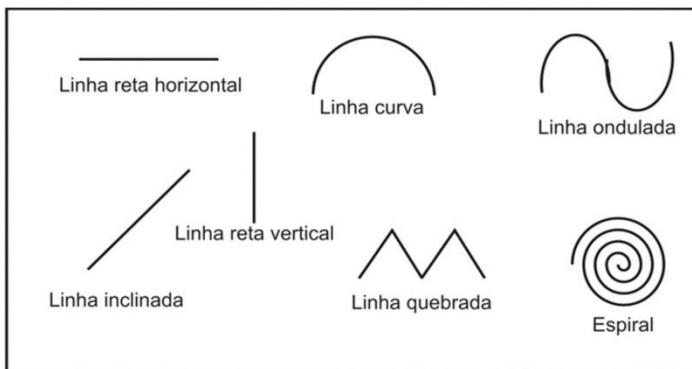
Figura 3. Exemplos de trajetórias no espaço.

2.1.3. Planos em relação ao chão – plano alto: quando o corpo se movimenta em pé, na ponta do pé, saltando ou mantendo os membros superiores acima do pescoço. Plano médio: quando o corpo se movimenta abaixo do plano alto, com as pernas flexionadas, por exemplo. Plano baixo: quando o corpo se movimenta no chão.

Figura 3. Plano médio (no alto à esquerda); Plano alto (à direita) e plano baixo (embaixo à esquerda). (Acervo da autora).

É possível criar coreografias com diferentes verbos, assim como visto nas atividades de autoconhecimento, mas o educador vai adicionando outros ingredientes: "fazer uma sequência de verbos usando ao menos dois sentidos diferentes, usando dois planos diferentes". Em resposta as crianças podem fazer, por exemplo: expandir, recolher, girar e saltar indo para a esquerda, primeiramente, depois para a direita, usando, alternadamente, o plano médio e alto.

2.2. Exploração das relações sociais: o corpo se movimenta e cria relações com pessoas e objetos. Assim, o educador também pode pro-

por novos desafios para serem solucionados em duplas, trios e grupos. Temos um vasto repertório cultural de danças, jogos e brincadeiras que podem servir de referência.

O faz de conta é um recurso importante para a consolidação do pensamento simbólico. Por meio dele a criança pode elaborar personagens e criar com recursos para vencer limites e enfrentar conflitos, vivenciando experiências para além da vida real. Para realizar o faz de conta, a criança lança mão de diferentes movimentos expressivos que ampliam seu repertório corporal, pode se relacionar ludicamente com seu próprio corpo, com o corpo de seus colegas e com espaço que compartilham.

Como exemplo, histórias podem ser recontadas por movimentos artísticos criados pelas crianças com a orientação do professor. É possível extrair sons do corpo para fazer a sonoplastia (pesquise sobre o grupo *Barbatuques* na internet), as crianças podem construir o cenário e figurino.

Vale destacar que um professor atento garantirá a experimentação das crianças em diferentes papéis no grupo - ora liderando, ora sendo liderada, ora sendo quem conta a história, ora quem a reproduz - evitando que fiquem sempre com o mesmo papel ou com o mesmo colega, possibilitando uma participação ativa, produtiva e motivada.

O trabalho com o corpo e com o movimento, para ser eficaz, deve passar pelo nosso corpo, ou seja, deve ser experimentado e inCORPOrado. E é justamente isso que este texto tentou apresentar quando comparou a forma tradicional com novas formas de se pensar esse trabalho. Com poucas palavras podemos ilustrar as diferentes lógicas que guiam o trabalho do professor e as atividades escolares.

Quadro 2. Diferentes perspectivas para o trabalho escolar

Lógica tradicional	Nova lógica proposta
Controle sobre os alunos	Promover o autocontrole
Dependência e submissão ao professor	Promoção da autonomia e autoestima
Submissão às regras impostas	Estratégias para a solução de desafios

Considerações Finais

Como vimos, nos constituímos no meio social e nossa linguagem corporal se constitui a partir dele e dos recursos biológicos que são conquistados desde muito cedo em nossa vida. A educação infantil não pode desprezar os recursos com os quais as crianças chegam à escola, mas sim potencializá-los segundo uma nova lógica, na qual o professor é indispensável e de grande relevância. Ele é fundamental nesse processo, pois é quem organizará as atividades a partir do conhecimento que tem de seu grupo de crianças, de suas necessidades e potencialidades. Quanto menor for a criança, mais o professor deve estar atento às demandas motoras próprias da idade e usar de diferentes recursos para garantir uma formação de qualidade.

Uma sugestão para conhecer melhor o meio em que as crianças vivem é observar as ações dos responsáveis por elas na hora da entrada e saída da escola, saber como as famílias são compostas, no que trabalham, como vivem, fazer um levantamento das lembranças da infância dos pais, como brincadeiras e músicas, conhecer as características do entorno da escola, do bairro etc. para que seja possível compreender os usos e costumes daquele determinado grupo, a característica de sua gestualidade e postura.

A educação infantil deve trabalhar com a cultura patrimonial do grupo familiar de modo integrado com as diferentes áreas de conheci-

mento propostas para esse segmento de ensino. É importantíssimo esse trabalho conectado à cultura familiar de modo que o repertório pessoal possa ser cada vez mais aprofundado e ampliado e que a criança se aproprie e produza cultura.

É importante destacar a relevância do papel do professor sob essa nova perspectiva: ele tem a voz de comando para dirigir, problematizar, desafiar, orientar, organizar as crianças e conduzi-las por meio de sons e imagens que elas mesmas inventam e, juntos, vão criando histórias que aguçam a imaginação e se concretizam em movimentos. É uma visão inclui todos, sem distinção, acredita no potencial da criança e abre espaço para sua criatividade e imaginação.

Um trabalho como o que se propõe neste texto não consegue prever resultados, pois tudo depende de como cada grupo se organizará para resolver os desafios propostos, a partir de seus recursos motores, de suas referências de movimentos, das parcerias que fizer, da criatividade e da improvisação. E nada disso pode ser definido a priori. Cada criança é única, assim como cada agrupamento na educação infantil apresenta uma configuração única e singular.

Para saber mais...

HASELBACH, B. *Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico. 1988.

Aborda o trabalho com improvisação na educação de modo prático, trazendo também exemplos de jogos para fazer com as crianças.

NISTA-PICCOLO, V. *Corpo e movimento na educação infantil*. São Paulo: Cortez. 2012.

É uma obra que trata da corporeidade associada à criatividade e à ludicidade, com sugestões de atividades práticas como jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume. 2003.

O livro é um dicionário de movimentos que pode ser manuseado várias vezes e pode ajudar muito em experiências práticas na escola.

Referências

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas, SP: Papirus. 2007.

FREITAS, Marcos C. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moysés (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, p. 352-2002.

GALLARDO, Jorge. S. P ; MORAES, L. G. C. Educação infantil e um pouco de história. In: GALLARDO, Jorge. S. P (org.). *Educação física escolar: do berçário ao ensino médio.* Rio de Janeiro: Lucerna. 2005.

GALVÃO, Izabel. A questão do Movimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus. 1978.

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. Coleções interAções. São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban.* São Paulo: Annablume, 2003.

______. *Os temas de movimento deRudolf Laban.* (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII). São Paulo: Annablume, 2008

TADRA, Debora S. A. *Metodologia do ensino de artes.* Volume 2: Linguagem da dança. Curitiba: IBPEX, 2009.

SANCHES, Maria Cecília. *Contribuições do trabalho com o corpo e o movimento com foco na força.* São Paulo: Repositório Institucional da Unifesp, 2015. p. 13-23. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39159. Acesso em: 14 de dez. 2016.

WALLON, Henri. As sucessivas idades da infância. I:: WALLON, H. *A evolução psicológica da criança.* Lisboa, Portugal: Edições 70. 1968, p. 225-233.